

Tampereen yliopisto

Johtamiskorkeakoulu

Elina Hakala

**IHMISOIKEUDET OPETUKSESSA – PELKKIÄ
IKKUNANKORISTEITA?**

Tutkimus kansainvälisen ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumisesta
suomalaisiin valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin

Pro gradu -tutkielma

Kansainvälinen politiikka

Tampereen yliopisto

Johtamiskorkeakoulu

Politiikan tutkimuksen tutkinto-ohjelma

HAKALA, ELINA: Ihmisoikeudet opetuksessa – pelkkiä ikkunankoristeita? Tutkimus kansainvälisen ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumisesta suomalaisiin valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin.

Pro gradu -tutkielma, 79 s., 15 liites.

Politiikan tutkimuksen tutkinto-ohjelma / Kansainvälisen politiikan opintosuunta

Syyskuu 2013

Pro gradu -tutkielmani aiheena on ihmisoikeuskasvatus-normi ja sen institutionalisoituminen suomalaisiin valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin: Poliisiammattikorkeakouluun, Pelastusopistoon, Rikosseuraamusalan koulutuskeskukseen, Tullikouluun, Maanpuolustuskorkeakouluun, Raja- ja merivartiokouluun sekä Maasotakouluun. Tutkimukseni pyrkimyksenä on selvittää, onko ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteita kirjattu kyseisiä organisaatioita koskeviin opetussuunnitelmiin ja lakeihin sekä toteutuuko ihmisoikeuskasvatus käytännön opetuksessa. Samalla tarkastelen laajemmin, miten kansainvälisten YK-asiakirjojen pohjalta muotoutunutta ihmisoikeuskasvatus-normia toimeenpannaan kansallisella tasolla Suomessa ja mitkä tekijät toimeenpanoon vaikuttavat.

Yhdistelen tutkimuksessani perinteisiin konstruktivistisiin näkemyksiin lukeutuvia behavioristisia normiteorioita ja kriittiseen konstruktivismiin kuuluvia reflektivistisiä normiteorioita. Aineistona toimivat valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa suorittamani teemahaastattelut, organisaatioiden perustutkintojen opetussuunnitelmat ja organisaatioita koskeva lainsäädäntö sekä YK:n asiakirjat, joissa määritellään ihmisoikeuskasvatuksen kriteerit. Arvioin aineistoani laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimustulosten perusteella ihmisoikeuskasvatukselle asetetut sisällölliset tavoitteet eivät vielä tällä hetkellä ilmene täysimääräisesti suomalaisten valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen opetuksessa. Lainsäädäntö ei edellytä ihmisoikeuskasvatusta, eikä sitä koordinoita yhtenäisesti ministeriöiden tasolla. Haastattelut ja opetussuunnitelmat osoittavat, että ihmisoikeuskasvatus-normi näkyy opetuksessa vaihtelevasti ja että normia tulkitaan erityisesti kansallisesta viranomaisista koskevasta lainsäädännöstä käsin. Tällöin ihmisoikeuskasvatuksen keskiössä ovat kansainväliset ihmisoikeusperiaatteet ja -mekanismit jäävät usein taka-alalle.

Johtopäätöksenä totean, että ihmisoikeuskasvatus on yhä sisällöllisesti epämääräinen normi, minkä vuoksi sitä on mahdollista soveltaa valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa laveasti jo olemassa oleviin koulutussisältöihin eikä sen lisäämistä opetukseen näin ollen nähdä tarpeellisenä. Vaikka behaviorististen normiteorioiden oletusten mukaista institutionalisoitumista tapahtuu, se on puutteellista, sillä ihmisoikeuskasvatus-normi ei ole vakiintunut osaksi kansallisia käytäntöjä. Reflektivistisiä normiteorioita mukaillen esitän, että Suomenkaan kaltaisen ihmisoikeusnormeja kunnioittavan valtion ei voida katsoa automaattisesti toteuttavan ihmisoikeuskasvatusta, vaan ihmisoikeuskasvatus-normin abstraktius vaikuttaa siihen, miten normia tulkitaan ja miten se institutionalisoituu.

Asiasanat: ihmisoikeuskasvatus, normi, valtion koulutuslaitokset, konstruktivismi

Sisällys

1.	JOHDANTO	1
2.	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	4
2.1.	Konstruktivistinen ymmärrys normeista	4
2.2.	Konstruktivististen normiteorioiden jakautuminen erilaisiin tutkimusperinteisiin	9
2.2.1.	Behavioristiset normiteoriat	9
2.2.2.	Behavioristiset normiteoriat ja niiden puutteet	10
2.2.3.	Reflektivistiset normiteoriat	17
2.2.4.	Behaviorististen ja reflektivististen normiteorioiden synteesi	20
3.	IHMISOIKEUSKASVATUS-NORMIN KÄSITTEELLISTÄMINEN	24
3.1.	Mitä ihmisoikeuskasvatus on?	24
3.2.	Ihmisoikeuskasvatus-normin muotoutuminen kansainvälisellä tasolla	29
3.3.	Ihmisoikeuskasvatus suomalaisessa kontekstissa	34
4.	AINEISTO JA METODI	40
4.1.	Aineiston esittely ja rajausta	40
4.2.	Metodologiset lähtökohdat	42
4.2.1.	Laadullinen tutkimusote	42
4.2.2.	Haastattelut tiedonkeruun menetelmänä	44
4.2.3.	Haastatteluprosessi	45
4.2.4.	Sisällönanalyysi aineiston jäsentäjänä	47
5.	AINEISTON ANALYYSI	51
5.1.	Valtion rooli	51
5.2.	Arvot	56
5.3.	Normit	59
5.4.	Mekanismit	66
5.5.	Ihmisoikeuskulttuuri	69
6.	PÄÄTELMÄ	74
	LIITTEET	80

LÄHTEET.....	82
--------------	----

1. JOHDANTO

Ihmisoikeuksien merkitys valtioiden välisessä kanssakäymisessä on muodostunut yhä keskeisemmäksi viime vuosikymmenten saatossa. Valtiot ovat ratifioineet ihmisoikeussopimuksia, joiden tarkoituksena on esimerkiksi vahvistaa yhtäläisen ihmisarvon, ihmisoikeuksien jakamattomuuden ja suvaitsevaisuuden periaatteita. Sopimusten allekirjoittamisen myötä valtiot ovat sitoutuneet edistämään sopimuksissa ilmaistuja tavoitteita, joiden toteutumista sekä yleistä ihmisoikeustilannetta erilaiset kansainväliset ja alueelliset ihmisoikeuselimet valvovat. Ihmisoikeuksien kasvanut merkitys on saanut valtiot hahmottamaan ympäröivää todellisuuttaan enenevissä määrin ihmisoikeuksien kautta: oikeudet huomioidaan ulkopoliittisissa lausunnoissa, kehitysavusta päätettäessä, kauppasopimuksia solmittaessa tai jopa urheilukisoja järjestettäessä. Ihmisoikeudet siis määrittävät yhä kokonaisvaltaisemmin kansainvälistä politiikkaa.

Ihmisoikeuksien aseman vahvistumisesta huolimatta ihmisoikeusloukkauksia tapahtuu yhä päivittäin. Räikeimmin tietoisuuteemme iskevät konfliktien yhteydessä tapahtuvat siviilien järjestelmälliset surmaamiset, mutta myös rauhanomaisissa yhteiskunnissa ihmisarvoa loukataan ja syrjintää sekä suvaitsemattomuutta ilmenee. Siksi jo 1970-luvulta lähtien erityisesti ei-valtiolliset toimijat eli NGO:t ovat tiedostaneet, että pelkät valtiosella solmitut sopimukset tai ilmaistut lausunnot eivät estä ihmisoikeusloukkauksia tapahtumasta, vaan syntyneiden loukkausten juuriin on puututtava syvemmin ennaltaehkäisevien menetelmien avulla. Ihmisoikeuksia koskeva koulutus ja kasvatusta on nähty mahdollisuutena levittää tietoisuutta ihmisoikeuksista, vaikuttaa ennakkoluuloisiin asenteisiin ja luoda yleistä ihmisoikeusmyönteistä ajattelua yksilöiden keskuudessa. NGO:ista onkin tullut ihmisoikeuskasvatuksen aktiivisimpia eturyhmiä.

Parin viime vuosikymmenen ajan myös YK on ajanut ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteita yhä voimakkaammin: voidaan jo puhua ihmisoikeuskasvatus-normista, joka asettaa valtioille velvoitteita ja määrittelee, millaisten toimenpiteiden katsotaan tukevan ihmisoikeuskasvatusta. Kansainväliselle poliittiselle agendalle noususta ja ihmisoikeuskasvatuksen merkittävistä yhteiskunnallisista päämääristä huolimatta valtiot, Suomi mukaan lukien, ovat toteuttaneet asetettuja kriteerejä hitaasti ja epämääräisesti, minkä vuoksi normin käytännön toimeenpano on jäänyt keskeneräiseksi. Normin tarkoituksen täyttymisen kannalta olisi kuitenkin keskeistä, että valtiot edistäisivät ihmisoikeuskasvatusta ja että ihmisoikeuskasvatus näkyisi lainsäädännössä ja koulutusta antavien organisaatioiden opetuksessa. Tässä tutkielmassani pohdinkin tutkimuskysymyksenäni, *miten ihmisoikeuskasvatus-normi on institutionalisoitunut suomalaisiin valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin ja mikä mahdollisesti selittää ongelmia kyseisen normin implementoinnissa?*

Valtion koulutuslaitoksiksi ja korkeakouluiksi luetellaan Poliisiammattikorkeakoulu, Pelastusopisto, Rikosseuraamusalan koulutuskeskus, Tullikoulu, Maanpuolustuskorkeakoulu, Maasotakoulu sekä Raja- ja merivartiokoulu. Valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen tutkiminen on tärkeää, sillä kyseisistä organisaatioista valmistuvat henkilöt toimivat valtion alaisuudessa ja joutuvat päivittäisessä työssään punnitsemaan, missä määrin ja missä tilanteissa ihmisoikeuksia voidaan rajoittaa ja miten ihmisoikeuksia pystytään kunnioittamaan parhaalla mahdollisella tavalla. Olen myös käsitellyt kyseisiä organisaatioita keväällä 2013 toteuttamassani selvityksessä, jossa tutkittiin ihmisoikeuskasvatuksen nykytilannetta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Kyseinen selvitys oli eduskunnan oikeusasiamiehen hallinnollisessa yhteydessä toimivan Ihmisoikeuskeskuksen alullepanema ja sen myötä on tarkoitus laatia kansallinen toimintaohjelma ihmisoikeuskasvatuksen edistämiseksi.

Valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa suoritettavat laadulliset teemahaastattelut sekä organisaatioiden koulutustarjontaan kuuluvien perustutkintojen opetussuunnitelmat toimivat tutkimukseni primääriaineistona. Aineistooni kuuluu myös valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja koskettavaa lainsäädäntöä sekä YK:n asiakirjoja, joista kumpuavien kriteerien toteutumista haastatteluissa ja opetussuunnitelmissa arvioin sisällönanalyttisesti. Teoreettisen viitekehyksen tutkimuksessani muodostavat konstruktivistiset normiteoriat, joiden avulla pyrin ilmentämään sitä, millä tavoin normit vaikuttavat valtioiden toimintaan ja mitä normeille tapahtuu, kun niitä toimeenpannaan. Tarkoitukseni on syventää normeihin liittyvää ymmärrystä käsittelemällä sekä perinteisen konstruktivismin tutkimusalaan sijoittuvia behavioristisia näkemyksiä että kriittiseen konstruktivismin kuuluvia reflektivistisiä luonnehdintoja normeista. Muodostan näiden koulukuntien esitysten pohjalta synteesin ja osoitan, että normit ovat vaikutusmekanismeiltaan kompleksisia ja ominaisuuksiltaan monitulkinnallisia. Näkemykseni mukaan ihmisoikeuskasvatus on yhä melko epämääräinen normi, jonka sisällöstä ei ole ihmisoikeuskasvatusta käsittelevien asiakirjojen luonnehdinnoista huolimatta täyttä selkeyttä. Tämä näkyy valtioiden toiminnassa: myös länsimaisilla demokratioilla, kuten Suomella, on ollut vaikeuksia implementoida ihmisoikeuskasvatus-normia, vaikka behavioristiset teoriat näkevät länsimaisten valtioiden toimivan esimerkillisinä ihmisoikeusnormien¹ noudattajina.

Käsittelen näitä teoreettisia näkökulmia tutkimuksessani seuraavaksi. Tämän jälkeen ryhdyn taustoittamaan tutkimustani laajemmin, eli perehdyn itse ihmisoikeuskasvatus-normiin ja sen tämänhetkiseen asemaan kansainvälisissä käytännöissä. Kerron, että ihmisoikeuskasvatus-normia voidaan toisaalta luonnehtia pelkkänä tiedollisena periaatteena ja toisaalta sen voidaan katsoa luovan laajempaa ihmisoikeuskulttuuria, jossa ihmisoikeusmyönteinen ajattelu määrittää

¹ Luokittelen ihmisoikeuskasvatuksen kuuluvaksi ihmisoikeusnormeihin.

kokonaisvaltaisesti yksilöiden kaikkea toimintaa. Pysin kyseisessä osuudessa jo luomaan perustaa sille, että ihmisoikeuskasvatus on moniulotteinen normi, jonka rajat eivät ole selviä ja jota voidaan tulkita eri tavoin. Osoitan myös tarkemmin, miten normia on kansainvälisellä tasolla edistetty mutta miten se ei siitä huolimatta ole saavuttanut asetettuja päämääriä valtioiden keskuudessa. Lisäksi tuon esiin, miten Suomi on yleisellä tasolla reagoinut YK:n asettamiin velvoitteisiin, jotta voin peilata analyysiani suomalaiseen kontekstiin. Luvun lopuksi liitän esittelemäni normiteoriat ihmisoikeuskasvatus-normiin ja pohdin, millaisia tutkimustuloksia analyysistä on teorioiden perusteella juuri tämän kyseisen normin tapauksessa mahdollista johtaa.

Ennen analyysiin siirtymistä käyn kuitenkin tutkielmani metodiosuudessa läpi tutkimuksen toteutusta ja analyysin välineitä. Hahmottelen ensin yleistä ymmärrystäni laadullisesta tiedonhankinnasta, minkä jälkeen siirryn kuvaamaan teemahaastattelun vaiheita aina haastattelukysymysten muotoilusta itse haastattelutilanteeseen. Aineiston purkamiseen ja jaotteluun tarkoitetun sisällönanalyysin periaatteita esittelen metodiosuuden viimeisessä kappaleessa. Varsinaisessa analyysiosuudessa syvennyn aineistooni teemahaastattelujen sekä YK:n asiakirjojen pohjalta muotoutuneiden ihmisoikeuskasvatuksen kriteerien kautta. Arvioin ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumista perehtymällä valtion rooliin sekä ihmisoikeuskasvatuksen sisällöllisten tavoitteiden eli arvojen, normien ja mekanismien toteutumiseen. Hahmottelen analyysissani myös ihmisoikeuskulttuurin syntymisen edellytyksiä.

Lopuksi esittelen tutkimuksesta johtamiani päätelmiä. Esitän, että teoreettinen ymmärrykseni toisaalta normien sisäisistä ominaisuuksista ja toisaalta niiden vaikutusmahdollisuuksista linkittyvät toisiinsa ja selittävät sitä, miksi ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoituminen osaksi valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen käytäntöjä on ongelmallista. Luonnostelen myös suuntaviivoja mahdolliselle jatkotutkimukselle.

2. TOOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1. Konstruktivistinen ymmärrys normeista

Ennen kuin siirryn käsittelemään normiteorioihin liittyvää problematiikkaa, käyn yleisellä tasolla läpi sitä, mitä normien ymmärretään kansainvälisessä politiikassa olevan ja millaisia merkityksiä niihin liitetään. Vasta selvitettyäni normin käsitteen sisällön voin ryhtyä tutkimaan, millaisia ongelmia normeihin liittyvässä teoretisoinnissa on ja miten niitä on mahdollista ratkaista. Samalla tuon esiin omaa teoreettista käsitystäni ihmisoikeuskasvatus-normista.

Kansainvälisen politiikan tutkimuksessa normeja tarkastellaan erityisesti siitä näkökulmasta, miten ne vaikuttavat toimijoiden, etenkin valtioiden kansainväliseen käyttäytymiseen (Shannon 2000, 295). Erimielisiä teorioita ovat siitä, missä määrin normeilla on merkitystä tuon käyttäytymisen kannalta. Esimerkiksi neorealismi ja neoinstitutionismi pitävät ihmisoikeusnormeja vähäpätöisinä eivätkä katso niillä olevan itsenäistä asemaa kansainvälisissä suhteissa. Valtioiden keskinäiset voimasuhteet tai niiden omat hyötylaskelmat määrittävät etusijassa sitä, noudatetaanko normeja. Englantilainen koulukunta ja konstruktivistiset teorioita taas korostavat normien itsenäistä asemaa esimerkiksi yhteisön muodostajina ja ylläpitäjinä. Lisäksi konstruktivistien mukaan normit vaikuttavat identiteettien muodostumiseen ja siten siihen, miten valtiot määrittelevät päämääränsä. Pelkästään materiaaliset resurssit eivät siis ohjaa valtioiden toimintaa. (Buzan 2004, 163; Cass 2006, 2; Jepperson ym. 1996, 45; Palmujoki 2008, 31–33; Schmitz & Sikkink 2002, 521–522; Wendt 1999, 94–96.)

Oman tutkimukseni kannalta konstruktivistiset normiteoriat ovat luontevin valinta: mielestäni normien, tässä tapauksessa ihmisoikeuskasvatus-normin leviämisen ongelmat eivät selity pelkästään valtioiden resurssien vähäisyydellä tai haluttomuudella poliittisesti edistää normin toimeenpanoa, kuten monissa yhteyksissä on esitetty (ECOSOC 2004, 8; Cardenas 2005, 370; Mihr & Schmitz 2007, 977; UNGA² 2000, 12–13). Valtioiden on näistä seikoista huolimatta myös nähty sitoutuneen ajan kuluessa yhä syvemmin ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseen, vaikka normi ei valtioita suoraan oikeudellisesti velvoitakaan (UNGA 2012b, 17). Konstruktivistit näkevätkin, että normeilla on merkitystä, mutta eivät katso, että niiden avulla voitaisiin selittää kaikkea toimintaa (Finnemore 1996a, 158). Normit paremminkin helpottavat toimintaa tai luovat uusia mahdollisuuksia toiminnalle: niiden avulla ja niihin tukeutumalla voidaan esimerkiksi ratkoa sosiaaliseen kanssakäymiseen, kuten yhteistyöhön ja konflikteihin liittyviä ongelmia (Kratochwil 1989, 69). Koska valtiot joutuvat tekemään valintoja rajallisen tiedon ja epävarmuuden vallitessa,

² United Nations General Assembly.

normien tarjoama ohjaus säästää energiaa ja mahdollistaa menestyksekkäämpien strategioiden luomisen (Florini 1996, 366). Normit eivät siis sulje pois materiaalistien hyötyyn tähtäävien näkemysten vaikutusta vaan puuttuvat siihen, missä määrin ja missä tilanteissa näitä näkemyksiä otetaan huomioon.

Normiteorioiden lisäksi eräät konstruktivistisen tutkimuksen perusoletukset kansainvälisten suhteiden toimintalogiikasta määrittävät tutkielmani teoreettista perustaa. Alexander Wendtiä mukaillen näen, että toimija ja rakenne ovat toisiaan konstituivassa vuorovaikutuksessa keskenään: ilman toimijaa ei ole rakennetta eikä ilman rakennetta ole toimijaa. Rakenne on olemassa, se kehittyy ja sillä on vaikutuksia vain siksi, että toimijat antavat sille merkityksen omien näkemystensä ja päämääriensä kautta. Toisaalta rakenne luo sosiaalisesti jaettua ymmärrystä, jonka perusteella toimijat suhteuttavat omaa toimintaansa muihin toimijoihin. Tällä tavoin niiden käyttäytymisestä tulee ennustettavaa. (Wendt 1999, 184–187.) Normien yhteydessä näen toimijan ja rakenteen suhteen peilautuvan siten, että määrittäessään hyväksyttävää käytöstä normit luovat järjestystä ja ennakoitavuutta toimijoiden käyttäytymiseen. Toisaalta katson myös, etteivät normit pelkästään määritä toimijoita ja niiden käyttäytymistä, vaan toimijat myös muodostavat omia tulkintojaan normeista ja siten muokkaavat normien ja ympäröivän normatiivisen rakenteen sisältöä.

Normien vaikutusta toimijoihin ei voi sellaisenaan konkretisoida, joten normeja on mahdollista tutkia vain epäsuorasti muiden näkyvämpien toiminnan muotojen, kuten käyttäytymisen ja kommunikaation välityksellä (Finnemore & Sikkink 1998, 891–892). Normien voidaan katsoa vaikuttavan toimintaan yhtäältä kertomalla, millainen toiminta on hyväksyttyä ja millainen sopimatonta. Tällöin puhutaan normien käyttäytymistä ohjaavista eli regulatiivisista ominaisuuksista. Regulatiivisuutensa lisäksi normeja voidaan toisaalta luokitella niiden konstitutiivisten ominaisuuksien perusteella, jolloin painotetaan normien vaikutusta toimijoiden identiteettiin.³ Konstitutiiviset normit kertovat, millainen toiminta katsotaan yhteensopivaksi tietyn identiteetin kanssa. Erityisesti konstitutiivisiin normeihin liittyy kollektiivinen aspekti, sillä identiteettiä verrataan aina johonkin laajempaan yhteisöön ja sen ymmärrykseen soveltuvasta käytöksestä. (Finnemore & Sikkink 1998, 891–892; Katzenstein 1996, 5; Risse & Sikkink 1999, 7–8.)

Vaikka normeja voidaan jaotella vaikutustensa perusteella regulatiivisiksi ja konstitutiivisiksi, en näe ihmisoikeuskasvatus-normin kuuluvan yksioikoisesti kumpaankaan luokkaan. Monet

³ Normeille on olemassa muitakin kategorisointitapoja (ks. esim. Dyer 1997, 14–15), mutta oman tutkimukseni päämäärien vuoksi käytän regulatiivisiin ja konstitutiivisiin normeihin nojaavaa jaottelua.

konstruktivistiseen ajatteluun tukeutuvat normiteoreetikot ovatkin sitä mieltä, että normit eivät ole joko konstitutiivisia tai regulatiivisia, vaikka esimerkiksi Loren R. Cassin (2006, 6) mukaan konstruktivistit painottavat enemmän normien konstitutiivisia ominaisuuksia. Normit voivat saada aikaan vaikutuksia, jotka ovat enemmän tai vähemmän konstitutiivisia tai regulatiivisia, mutta normeja ei tulisi tyypitellä niiden mukaan. Ehdoton joko–tai-ajattelu on hankalaa jo siitä syystä, että normien erilaisia ominaisuuksia voi olla vaikea erottaa toisistaan: Koska normit sisältävät kollektiivisia oletuksia hyväksytystä käytöksestä, ne samalla myös vaikuttavat valtioiden käyttäytymiseen. Tietyn normin kannattaminen luo yllykkeen toiminnalle, joka on normin kanssa yhdenmukainen. Näin ollen normin konstitutiiviset ja regulatiiviset vaikutukset eivät ole toisiaan poissulkevia. (Dyer 1997, 14–15; Finnemore & Sikkink 1998, 891–892; Katzenstein 1996, 5; Risse & Sikkink 1999, 7; Wendt 1999, 82 & 165.) Toisaalta ihmisoikeuskasvatus-normi antaa ohjeita valtioille ihmisoikeuskasvatuksen oikeanlaisesta toteuttamisesta, ja toisaalta siihen sitoutumalla valtiot voivat ilmaista kansalaisilleen ja kansainväliselle yhteisölle, että ne toteuttavat ihmisoikeusperiaatteita (Mihre 2009, 183; UNGA 2012a, 3). Ihmisoikeuskasvatus-normi ilmaisee siis käyttäytymistä ohjaavan vaikutuksensa ohella myös kuulumista yhteisöön.

Normien konstitutiiviset ja regulatiiviset ominaisuudet ovat toisiinsa yhteydessä myös siinä mielessä, että valtioiden käyttäytymistä voidaan arvioida vasta silloin, kun sitä suhteutetaan laajempaan ympäristöön ja muihin toimijoihin. Jos vain yksi toimija käyttäytyy tietyllä, oikeaksi katsomallaan tavalla tai pohjaa identiteettinsä johonkin yksittäiseen periaatteeseen, ei voida sanoa, että valtio toimisi jonkin normin ohjaamana. Normi on olemassa vasta silloin, kun se on yleisemmin yhteisön hyväksymä: tällöin tietty käytös on soveliasta ja toisenlainen käytös sopimatonta. Normit eivät myöskään vain ilmesty tyhjästä, vaan niitä edistävät ja levittävät toimijat, joilla on vahvoja näkemyksiä siitä, mikä on hyväksyttyä heidän yhteisössään – normeja rakennetaan tietoisesti. (Finnemore & Sikkink 1998, 892 & 896.) Pyrin osoittamaan ihmisoikeuskasvatus-normia käsittelevässä osuudessa, miten tällä on näkemykseni mukaan merkitystä myös normiin sitoutumisen kannalta. Thomas Risse ja Kathryn Sikkink (1999, 16) väittävät, että normien omaksuminen voi tapahtua osittain tiedostamattomien argumentatiivisten prosessien kautta, jolloin toimija aluksi tahtomattaan alkaa sitoutua normiin. Itse kuitenkin esitän tutkimuksessani, että normia rakennetaan myös omaksumisen ja sitoutumisen aikana.

Luonnehtiessaan tapoja, joiden kautta normit vaikuttavat toimijoihin, konstruktivistit ovat kohdistaneet mielestäni melko paljon huomiota normien merkityksellisen olemassaolon todistamiseen. Luettuani normeja käsitteleviä ja konstruktivistisia näkemyksiä painottavia artikkeleita ja kirjoja olen huomannut, miten vahvasti monet konstruktivistit ovat kietoutuneet erityisesti (neo)realistien kanssa käytävään debattiin siitä, onko normeilla vaikutusta valtioiden

toimintaan vai ei (ks. esim. Jepperson ym. 1996; Risse ym. 1999; Finnemore 1996a; Finnemore & Sikkink 1998; Legro 1997). Esimerkiksi tässä tutkielmassa esiteltävät normiteoriat kuvaavat sitä, miten normit syntyvät ja leviävät tai miten ne siirtyvät kansainväliseltä tasolta kansalliselle tasolle.

Jeffrey W. Legron mukaan keskittyminen pelkästään siihen, miten normeja omaksutaan, johtaa kuitenkin helposti itse normin unohtumiseen. Jos normi saa merkityksensä ainoastaan aiheuttamiensa regulatiivisten ja/tai konstitutiivisten vaikutusten kautta, jäävät normin sisäiset ominaisuudet huomiotta. Ei voida sanoa, että normit joko ovat tai eivät ole olemassa, vaan niitä esiintyy erivahvaisina. Normien vahvuus voi riippua esimerkiksi niiden tarkkuudesta, kestävyydestä ja sopusointuisuudesta. Tarkkuus viittaa Legron käsityksen perusteella siihen, miten hyvin ohjeet normin rajoista ja käytöstä määritellään ja ymmärretään. Kestävyys taas ilmaisee, onko normia pidetty jo pitkään legitiiminä, seuraako sen rikkomisesta sanktioita ja miten valtiot suhtautuvat sanktioihin. Sopusointuisuus merkitsee normin asemaa sopimuksissa tai yleisessä kansainvälisessä keskustelussa. Jos normi on sopusointuinen, valtiot omaksuvat sen sellaisenaan eivätkä esimerkiksi aseta poikkeuksia sopimusehtoihin. (Legro 1997, 236–238.)

Vaikka Legro näin eritteleekin kyseiset kolme normin ominaisuutta, mielestäni ne myös kytkeytyvät toisiinsa. Normia ei voi pitää sopusointuisena, ellei sitä koeta legitiimiksi ja päteväksi. Tarkkuus taas määrittyy pitkälti normin legitiimiyden ja sopusointuisuuden kautta: kun normi on kirjattu sopimukseen ja siihen liittyviä rajoituksia kunnioitetaan, normista tulee myös tarkempi. Juuri tarkkuutta on mielenkiintoista arvioida siksi, että se kertoo jotain normin konkreettisesta muotoutumisesta. Kun normia toimeenpannaan kansallisella tasolla, nimenomaan tarkkuus vaikuttaa siihen, miten normi ymmärretään ja millaisten käytäntöjen katsotaan toteuttavan sen tarkoitusta.

Tämän vuoksi perehdyn tutkielmassani siihen, millaisia vaikutuksia normin tarkkuudella on valtioiden sitoutumiseen. On tärkeää kysyä, millaisilla normeilla on merkitystä sekä millä tavoin ja miten paljon ne vaikuttavat valtion toimintaan sen sijaan, että juututtaisiin mustavalkoisiin oletuksiin normien merkityksestä tai merkityksettömyydestä. Legron mukaan tällainen tutkimus voi monipuolistaa kansainvälisten suhteiden piirissä tapahtuvaa normiteoretisointia, joka on liian usein sortunut yksinkertaistaviin oletuksiin normeista ja niiden vaikutuksista. Kaikkea toimintaa on helppo perustella normien avulla, koska kansainvälisellä näyttämöllä on ylitarjontaa normeista. Jotta huomioitaisiin se, että toimintaa määrittävät myös muutkin tekijät kuin normit, tulisi normi käsittää vaikutuksistaan erillisenä kokonaisuutena. (Cortell & Davis 2000, 69; Legro 1997, 234–237.) Tämä näkemys ei tarkoita sitä, etteikö normi olisi vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, vaan pyrkii purkamaan oletuksen normien ja toiminnan välisestä automaattisesta kausaalisuhteesta,

jossa normi johtaa tietynlaiseen toimintaan myös tulevaisuudessa. (Krook & True 2012, 108; Legro 1997, 237; Wendt 1999, 185.)

Vaikka näenkin konstruktivististen peruseriaatteiden tavoin normien vaikuttavan valtioiden toimintaan regulatiivisten ja konstitutiivisten ominaisuuksiensa kautta, en ota kyseisiä vaikuttamismekanismeja annettuina. Pyrkimyksenäni on tuoda lisäarvoa normeja koskevaan tutkimukseen kyseenalaistamalla eräitä konstruktivistiseen normitutkimukseen liitettyjä itsestäänselvyksiä, jotka liittyvät sekä normeihin itseensä että normeihin sitoutuviin valtioihin. Tukeudun tämän päämäärän saavuttamiseksi erityisesti Antje Wienerin kriittiseen konstruktivismiin pohjaaviin näkemyksiin, joita pyrin sitten jälleen sovittamaan perinteiseen konstruktivistiseen normitutkimukseen. Kun perinteisten olettamuksien mukaan normien sisältö pysyy samanlaisena niitä omaksuttaessa, Uwe Puetterin ja Wienerin mukaan kriittiset konstruktivistit lähestyvät normeja siitä näkökulmasta, että normit ovat luontaisesti kiistanalaisia ja saavat merkityksensä vasta niissä erityisissä konteksteissa, joissa niitä toimeenpannaan. (Puetter & Wiener 2009, 7–8 & 16.) Kriittisen konstruktivismin tutkimuksen keskiössä on se, millaisten prosessien kautta normien sisältö muodostuu. Wiener pyrkiikin osoittamaan, että normit eivät ole ominaisuuksiltaan pysyviä, millä taas on vaikutusta siihen, miten normeja implementoidaan. Wienerin mukaan huolimatta siitä, että normien asema kansainvälisellä tasolla on varsin vakiintunut, kansallisella tasolla tilanne on toinen: valtiot omaksuvat normeja vastahakoisesti ja niitä on usein syyllistettävä ja pakotettava, ennen kuin ne ryhtyvät toimenpiteisiin. (Puetter & Wiener 2009, 7–8; Wiener 2009, 176.)

Tutkimukseni liittyy osittain dilemmaan, joka syntyy, kun normiteoriat haluavat selittää samanaikaisesti toisaalta vakautta ja toisaalta muutosta. Olemassa olevat normatiiviset rakenteet luovat vakautta ja järjestystä, jotka kumpikin sisältävät jaettuja ideoita, olettamuksia ja uskomuksia soveliaasta käytöksestä. Ideoiden ja normien muutokset voivat kuitenkin muuttaa rakennetta. Tällöin sosiaalinen vuorovaikutus tuottaa uusia identiteettejä ja siten myös uudenlaisia päämääriä. Uudet normit taas muodostavat osaltaan jotakin siinä ajassa pysyvää, kun normit muuttuvat poliittiseksi todellisuudeksi: voidaan puhua normien kiertokulusta tai, kuten Martha Finnemore ja Sikkink luonnehtivat, normin elinkaaresta⁴. (Finnemore & Sikkink 1998, 894–895 & 916; Kowert & Legro 1996, 488.) Normin elinkaarta kuvaavassa mallissa muutos ja vakaus eivät sulje toisiaan pois, sillä vakauden ajatellaan olevan hetkellistä, samalla kun mahdollisuus muutokseen on aina olemassa.

⁴ Finnemore & Sikkinkin luoma normien leviämistä kuvaava malli on nimeltään ”norm life cycle model” (ks. Finnemore & Sikkink 1998).

Kriittisen konstruktivismin edustajat kuitenkin näkevät perinteisten konstruktivistien painottavan normien rakenteita ja valtioiden käyttäytymistä ohjaavaa vaikutusta (Puetter & Wiener 2009, 8). Normin sisällön oletetaan olevan siinä mielessä vakaa, että se säilyttää kansainvälisellä tasolla sovitun sisältönsä kansallisella tasolla (Krook & True 2012, 106). Jos Hugh C. Dyerin mukaan normit ovatkin siinä mielessä muuttumattomia, että ne ylläpitävät sosiaalisia rakenteita, niin kriittistä konstruktivismia edustavien Mona Lena Krookin ja Jacqui Truen mielestä juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta normit itse voivat muuttua. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa normien merkityksistä käydään jatkuvaa kamppailua. (Dyer 1997, 18; Krook & True 2012, 109.) Näin ollen voidaan todeta, että vaikka normien voidaan nähdä olevan vaikutuksiltaan vakauttavia ja ainakin hetkellistä pysyvyyttä luovia, ne eivät automaattisesti ole sitä itse. Kansainvälisellä tasolla rakennettu normi ei tule välttämättä koskaan valmiiksi vaan jatkaa muovautumistaan kansallisella tasolla. Tällä muovautumisella on myös vaikutusta siihen, millä voimakkuudella valtion voidaan katsoa sitoutuvan normiin. Näitä näkemyksiä silmällä pitäen esittelen tutkielmassani seuraavaksi kaksi erilaista normiteoreettista koulukuntaa: behavioristiset normiteoriat ja reflektivistiset normiteoriat. Jälkimmäiseksi mainitut toimivat tutkimuksessani täydentävänä näkökulmana behavioristisille normiteorioille.

2.2. Konstruktivististen normiteorioiden jakautuminen erilaisiin tutkimusperinteisiin

2.2.1. Behavioristiset normiteoriat

Wienerin mukaan normiteorioita voidaan jaotella behavioristisiin ja reflektivistisiin koulukuntiin sen mukaan, miten ne suhtautuvat siihen toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen, jonka myötä normit leviävät ja niitä omaksutaan. Behavioristiset normiteoriat mukailevat perinteisten konstruktivistien näkemyksiä, kun taas reflektivistiset normiteoriat kiinnittyvät selkeimmin kriittisen konstruktivismin tutkimusalaan.⁵ Behaviorististen näkemysten mukaan normien sisältö on pysyvä ja vakaa ja normit säätelevät tai konstituovat toimijoiden käyttäytymistä. Normeja ei siis itsessään kyseenalaisteta, vaan päähuomio on toiminnassa, joka normeista aiheutuu: normit vaikuttavat kanssakäymiseen eikä päinvastoin. Esimerkiksi Risse ja Sikkink pyrkivät tutkimaan, mikä on normien todellinen merkitys kansallisessa politiikassa ja millaisissa olosuhteissa ne saavat vaikutuksia aikaan. Finnemore ja Sikkink taas haluavat syventää näkemyksiä niistä prosesseista, joiden myötä normit vaikuttavat valtioiden käytökseen. (Finnemore & Sikkink 1998, 894; Puetter & Wiener 2009, 8; Risse & Sikkink 1999, 1–2; Wiener 2004, 191 & 194–201.)

⁵ Käytän tutkielmassani behavioristisiin ja reflektivistisiin normiteorioihin perustuvaa jaottelua. Tämä jaottelu ilmaisee mielestäni selkeimmin perinteisiä ja kriittisiä näkemyseroja.

Behavioristiset normiteoriat tukeutuvat erityisesti näkemyksiin liberaalin yhteisön erityislaatuisuudesta ja vetovoimaisuudesta. Liberaalin yhteisön jäseniä ovat valtiot, jotka kuuluvat useisiin erilaisiin kansainvälisiin organisaatioihin, kuten YK:hon EU:hun, NATOon ja WTO:hon. Voidaan myös puhua OECD-maista. (Wiener 2004, 195; Wiener 2008, 51.) Liberaalin yhteisön nähdään muodostuvan demokraattisista normeista ja päätöksentekoon liittyvistä säännöistä, joita yhteisöön kuuluvat valtiot ilmaisevat ollessaan tekemisissä keskenään.⁶ Myös liberaalit ihmisoikeudet ovat sellaisia uskomuksia ja käytäntöjä, jotka konstituoivat yhteisöä. Behavioristiset normiteoriat olettavat, että liberaalin yhteisön ulkopuoliset toimijat haluavat liittyä osaksi yhteisöä ja siksi muuttavat käytöstään sen normien mukaisiksi. Näin ollen, behavioristiset näkemykset pitävät liberaalia yhteisöä ja sen normeja kaikkivoipaisuudessaan muuttumattomina – vain yhteisöön kuulumattomat muuttavat käytöstään. Liberaaliin yhteisöön kuuluvat toimijat asettavat normeja, ja ulkopuoliset seuraavat niitä. (Conley & Ettinger 1998, 31; Wiener 2004, 192; Schimmelfennig 2000, 120.)

Edellä käsitelty normien vakauttava ominaisuus ilmeneekin juuri liberaalin yhteisön periaatteessa. Liberaali yhteisö ja sen muodostavat hyväksytyt käytöksen standardit toimivat eräänlaisena mallina, jota halutaan levittää myös yhteisöön kuulumattomiin maihin. Vaikka yhteisön ulkopuolisten valtioiden toiminnassa normit aiheuttavat muutoksia, itse yhteisön näkökulmasta vaikutus on nimenomaan stabiloiva: samanlaiset arvot leviävät yhä laajemmalle. Liberaalin yhteisön hypoteesia vahvistaakseen behavioristiset normiteoriat keskittyvätkin siihen, miten normit leviävät ja miten niitä omaksutaan kansallisella tasolla erityisesti niissä valtioissa, jotka eivät kuulu liberaaliin yhteisöön (Wiener 2004, 218). Leviämistä osoittaakseen behavioristisia näkemyksiä painottavat konstruktivistit ovat luoneet malleja kuvaamaan sitä, miten normit vaikuttavat valtioiden toimintaan joko regulatiivisella tai konstitutiivisella tavalla (Wiener 2004, 191). Mallit esittävät kaaviomaisesti erilaisia tapahtumaketjuja, joiden edetessä valtiot omaksuvat uusia tai aiemmin vastustamiaan normeja.

2.2.2. Behavioristiset normiteoriat ja niiden puutteet

Jotta normit voivat alun perin edes levitä, behavioristiset mallit lähtevät siitä oletuksesta, että on olemassa niin sanottuja normiyrittäjiä. Nämä ovat eräänlaisia normien lobbaajia, jotka koettavat saada valtioita omaksumaan tärkeäksi katsomiaan normeja sekä kiinnittämään huomiota vallitseviin epäoikeudenmukaisuuksiin. Normiyrittäjinä toimivat usein ylikansalliset edunvalvontaverkostot (transnational advocacy networks), joihin kuuluu erityisesti ei-valtiollisia toimijoita mutta myös valtioita ja valtioiden välisiä organisaatioita (Keck & Sikkink 1998, 9). Finnemoren ja Sikkinkin

⁶ Nämä ajatukset liittyvät vahvasti demokraattisen rauhan periaatteeseen (ks. esim. Risse-Kappen 1996).

mukaan normiyrittäjät pyrkivät vaikuttamaan erityisesti normijohtajiksi katsottuihin valtioihin, koska niillä on enemmän vaikutusvaltaa myös muiden valtioiden toimintaan. Normijohtajat ovat usein länsimaisista valtioista koostuva ”kriittinen joukko”, jonka hyväksyvä suhtautuminen normiin saa muutkin valtiot sitoutumaan siihen herkemmin. Normijohtajistakin voi näin ollen ajatella tulevan normiyrittäjiä, koska ne yrittävät saada toisia valtioita sitoutumaan jo itse omaksumaansa normiin. Tällaista normien leviämisen muotoa kutsutaan imitaatioksi tai jäljittelyksi. (Finnemore & Sikkink 1998, 895 & 906; Risse & Sikkink 1999, 5.)

Normien leviäminen transnationaalisten edunvalvontaverkostojen myötävaikutuksella kiinnittää huomiota toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen kansainvälisellä tasolla. Prosessia, jonka myötä valtio omaksuu normeja kansallisella tasolla ja sitoutuu niihin, normien leviämistä kuvaavat teorialat nimittävät sosiaalistumiseksi. Keskityn tutkimuksessani erityisesti sosiaalistumiseen, koska se ilmentää kansallista sopeutumista normiin. (Finnemore & Sikkink 1998, 902; Risse & Sikkink 1999, 11; Schimmelfennig 2000, 112.) Sosiaalistuminen ei tarkoita pelkästään sitä, että valtion käytös ja päämäärät muuttuvat omaksuttujen normien mukaiseksi, vaan valtion sosiaalistuminen merkitsee myös osallisuutta johonkin laajempaan kokonaisuuteen. Sosiaalistuttuaan valtiosta tulee yhteisön jäsen. (Risse & Sikkink 1999, 11.) Frank Schimmelfennigin mukaan tällöin ”valtio sisäistää sen kansainvälisessä ympäristössä institutionalisoituneet konstitutiiviset uskomukset ja käytännöt” (käännös EH).⁷ Hän myös näkee, että yksi sosiaalistumisen olennaisimmista tehtävistä on sosiaalisen järjestyksen uudelleentuottaminen ja levittäminen. Tällä tavoin sosiaalistuminen voi siis vahvistaa myös liberaalia yhteisöä: ulkopuolisen jäsenen onnistuneen sosiaalistumisen myötä yhteisö saa lisää legitimeettiä olemassaololleen ja arvoilleen. (Schimmelfennig 2000, 112 & 118 & 121.)

Normin leviämistä kuvaavista malleista ehkä tähän asti konkreettisimmin on Rissen, Stephen C. Roppin ja Sikkinkin esittelemä spiraalimalli, joka keskittyy melko kuvaavalla tavalla siihen, miten kansallisella tasolla omaksutaan normeja eri vaiheiden kautta. Spiraalimallissa tarkasteltujen viiden sopeutumisvaiheen edetessä valtion asenne muuttuu yhä hyväksyvämmäksi kansainvälisiä normeja kohtaan: aluksi normien olemassaolo saatetaan jopa kieltää, mutta prosessin edetessä normien merkitys tunnustetaan ja lopulta aletaan käyttäytyä niiden mukaan. (Risse & Sikkink 1999, 22–34.) Mallin avulla voidaan seurata, miten normeihin sopeutuminen vaikuttaa valtion tekemiin päätöksiin.

Sosiaalistumisen vaiheisiin sijoittuu erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen mekanismeja, jotka ovat edellytyksiä ihmisoikeuksien saralla tapahtuvalle muutokselle. Mekanismit ovat sosiaalisen

⁷ “[...] a state’s internalization of the constitutive beliefs and practices institutionalized in its international environment.” (Schimmelfennig 2000, 111–112.)

toiminnan ideaalityyppejä, ja käytännössä ne voivat olla olemassa samanaikaisesti. Kuitenkin jokin niistä on yleensä aina dominoiva sosiaalistumisen edetessä. (Risse & Sikkink 1999, 11 & 17.) Spiraalimallin viisi vaihetta luonnehtivat ja operationalisoivat sosiaalistumismekanismeja tarkemmin, mutta käytän niitä tutkimuksessani ainoastaan havainnollistavina esimerkkeinä enkä pureudu niihin syvällisemmin. Kuten myöhemmin esitän, spiraalimallin vaiheet osittain vahvistavat yksinkertaistavia oletuksia normien noudattajista, normien rikkojista sekä normista itsestään. Sosiaalisen vuorovaikutuksen mekanismit sen sijaan ovat joustavampia yläkäsitteitä, joita voidaan sovittaa monipuolisempiin konteksteihin, vaikka niissäkin eräät perusoletukset ovat yksipuolisia.

Valtiotasolla sosiaalistumisen voidaan nähdä vaikuttavan erityisesti poliittisen identiteetin muodostumisen myötä. Rissen ja Sikkinkin mukaan valtion poliittinen identiteetti syntyy vuorovaikutuksessa muiden valtioiden ja ei-valtiollisten toimijoiden kanssa. (Risse & Sikkink 1999, 11.) Sosiaalistumisen ylläkkeiksi behavioristiset normiteoriat luokittelevat muun muassa seuraavia identiteettiin ja yhteisöllisyyteen liittyviä tekijöitä: valtioiden paine olla yhdenmukainen yleisesti hyväksytyjen periaatteiden kanssa, halu kohentaa kansainvälistä mainetta sekä valtionjohtajien pyrkimys parantaa itsetuntoaan. Lisäksi rationalistisiin hyötylaskelmiin perustuvat arviot, kuten materiaalisten päämäärien saavuttaminen tai sanktioiden pelko, voivat toimia ensimmäisenä sysäyksenä kohti normiin sitoutumista. Kuitenkin jopa rationaalinen hyödyn maksimointiin tähtäävä valtio joutuu tässä vaiheessa arvioimaan, miten muut reagoivat sen toimintaan eli mitä pidetään yleisesti hyväksyttynä ja soveliaana. (Finnemore & Sikkink 1998, 895; Risse & Sikkink 1999, 25–28; Sandholtz 2008, 105.) Ensimmäiseksi sosiaalistumisprosessiksi Risse ja Sikkink luokittelevatkin *sopeutumisen ja strategisen kaupankäynnin*. Sopeutumisella ja strategisella kaupankäynnillä tarkoitetaan sitä, että toimijat sovittavat käytöstään suhteessa ihmisoikeuksista käytävään keskusteluun saavuttaakseen muita päämääriään. Normit toimivat tässä vaiheessa vain välineenä tai kauppatavarana jonkin muun hyödyn saamiseksi, joten siksi voidaan puhua myös instrumentaalisesta sopeutumisesta. (Risse & Sikkink 1999, 12.)

Sopeutumisen ja strategisen kaupankäynnin rinnalla vaikuttavat samanaikaisesti *moraalisen tietoisuuden heräämisen, argumentaation ja vakuuttamisen* mekanismit. Esimerkiksi Rissen ja Sikkinkin mukaan valtio saattaa aluksi ilmaista retorikalla tasolla suhtautuvansa normiin suopeammin saavuttaakseen edellä mainittuja materialistisia tai identiteettiä koskettavia päämääriään. Tässä yhteydessä he puhuvat taktisista myönnytyksistä. Taktisten myönnytysten tekeminen saattaa kuitenkin johtaa hallitsemattomaan prosessiin, jossa valtiot ikään kuin huomaamattaan tulevat institutionalisoineeksi normin. Samalla, kun valtiot tekevät taktisia myönnytyksiä, argumentoinnin tasolla keskustelu normeista syvenee, ja hallitus siirtyy retoriikan sijaan yhä tarkemmin perustelemaan normia koskevia ratkaisujaan ja käymään todellista

vuoropuhelua valtiota kritisoivien tahojen kanssa. (Risse & Sikkink 1999, 25–28.) Välttyäkseen sanktioilta valtion on vakuutettava muut siitä, että se noudattaa normia ja tällöin sen on tukeuduttava jälleen kerran normatiiviseen perusteluun (Sandholtz 2008, 106).

Normin leviäminen perustuu usein siihen, että normatiivinen rakenne vaikuttaa toimijaan, vaikkei toimija rakenteesta kumpuavia normeja aluksi hyväksyisikään. Kun normit siirtyvät osaksi kieltä ja diskursseja, normit saavat yhä enemmän painoarvoa, vaikka toimijat eivät siihen tietoisesti pyrkisikään: normien merkitys ja validius tunnustetaan diskursiivisissa käytännöissä. Wayne Sandholtzin mukaan argumentointi johtaakin lopulta väistämättä normatiiviseen muutokseen. (Risse & Sikkink 1999, 13; Sandholtz 2008, 104 & 110.) Vaikka argumentointia tapahtuu samanaikaisesti strategisen kaupankäynnin kanssa, se siis toisaalta vie myös sosiaalistumista eteenpäin. Käyttäessään normatiivisia perusteluja valtio astuu samaan keskustelupiiriin normia tukevien ja edistävien toimijoiden kanssa, jolloin se hyväksyy yhteisön keskustelutavat ja käytännöt. Kollektiivinen ymmärrys oikeanlaisesta käyttäytymisestä alkaa muokata toimijan identiteettiä ja päämääriä, mikä taas on askel siihen suuntaan, että toimija hyväksyy normiin liittyvät sosiaaliset velvoitteet. (Risse & Sikkink 1999, 14.)

Normin *institutionalisoituminen* ja tavanomaistuminen tarkoittaa sitä, että normista tulee osa kansallisia käytäntöjä. Sitä ei käytetä argumentoinnin tai vakuuttamisen välineenä, joten normi ei ole enää julkisen keskustelun alainen. Normin noudattaminen ei myöskään riipu yksittäisistä henkilöistä, vaan normi on esimerkiksi kirjattu lainsäädäntöön. Normista tulee näin ollen standardi. Valtioon saatetaan esimerkiksi perustaa normia varjelevia instituutioita, ja viranomaiset saavat normia koskevaa koulutusta. (Risse & Sikkink 1999, 17; Finnemore & Sikkink 1998, 895.) Institutionalisoitumisen ja samalla sosiaalistumisen lopullinen päätepiste on normin *sisäistäminen*. Toimija omaksuu tällöin yhteisölliset uskomukset ja käytännöt osaksi omaa tiedollista valikoimaansa ja käyttäytymistään. Normista tulee itsestään selvä, ja sen noudattaminen on automaattista sekä jatkuvaa. (Cass 2006, 10; Finnemore & Sikkink 1998, 895; Risse & Sikkink 1999, 33; Schimmelfennig 2000, 112.)

Vaikka Risse ja kollegat ilmaisevat huomioivansa myös, millaisia variaatioita normiin sitoutumisessa voi olla, samalla he painottavat sitä, miten normit vaikuttavat toimijoiden identiteettiin, päämääriin ja käyttäytymiseen (Risse & Ropp 1999, 236). Variaatiot tapahtuvat täten tietynlaisesta näkökulmasta käsin: edellä esiteltyt sosiaalisen vuorovaikutuksen mekanismit kuvaavat ainoastaan aiheuttamia reaktioita eivätkä huomioi, miten toimija itse tuossa vuorovaikutuksessa muokkaa normia. Vaikka valtio pyrkisi aluksi tietoisesti taktikoimaan, se tempautuu lopulta prosessiin, jossa normiin sitoutuminen etenee automaattisesti ja jonka myötä

normia pidetään lopulta itsestään selvänä. Rissen ja Sikkinkin mukaan eri vaiheissa eteneminen voi toki välillä kääntyä taantumiseksi aiempiin vaiheisiin (Risse & Sikkink 1999, 25 & 34). Tällöin valtio kuitenkin edelleen sijoitetaan toimintansa perusteella johonkin sosiaalistumisen vaiheeseen ilman, että varsinaista prosessia edes problematisoidaan.

Sosiaalistumisen ja spiraalimallin syvempi tarkastelu osoittaaakin, millaisia yksinkertaistavia oletuksia niihin liittyy. Ensimmäinen oletus käsittää erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen mekanismit, jotka juuttuvat ilmentämään vain valtion käytöksen ja sen identiteetin muuttumista. Myöskään varsinaisessa spiraalimallissa normin itsensä ei koeta muovautuvan prosessin aikana lainkaan, tai ainakaan sitä ei eksplisiittisesti ilmaista. (Risse & Sikkink 1999, 22–35; Risse & Ropp 1999, 236). Krookin ja Truen mukaan spiraalimalli ei voikaan yksinään selittää sitä, miten normien merkitys saattaa muuttua (Krook & True 2012, 108). Erimielisyyttä normin sisällöstä avataan vain silloin, kun Risse ja Sikkink käsittelevät sosiaalistumista ja argumentatiivisia diskursseja: "toimijat voivat itse asiassa olla yksimielisiä normin validiudesta mutta kiistellä siitä, onko jokin tietty toiminta normiin kuuluvaa" (käännös EH).⁸

Risse ym. keskittyvät kirjassaan tiettyihin ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen kirjattuihin oikeuksiin, joita ovat esimerkiksi oikeus elämään sekä kidutuksen kielto. Kuten kirjoittajat toteavat, näitä oikeuksia pidetään varsin laaja-alaisesti hyväksytyinä ja ne ovat institutionalisoituneet kattavasti kansainvälisiin sopimuksiin. (Risse & Sikkink 1999, 3.) Kun normi on institutionalisoitunut kansainvälisellä ja kansallisella tasolla, sen sisältö ja rajat ovat helpommin määriteltävissä, koska toimijoilla on selkeä käsitys siitä, mikä katsotaan normin mukaiseksi toiminnaksi ja mikä rikkomiseksi (Finnemore & Sikkink 1998, 900). Oikeutta elämään ja kidutuksen kieltoa ei voida näin ollen kevein perustein kyseenalaistaa, minkä vuoksi ne soveltuvat hyvin spiraalimallin tarkoituksiperiin. Kyseisten normien sisältö on jo melko kattavasti sisäistetty.

Kysymyksiä herää kuitenkin, jos tutkimuksen kohteena olevan normin katsotaan yhä hakevan lopullista muotoaan. Esimerkiksi Roppin ja Sikkinkin mukaan heidän tutkimansa muutos Chilen sisäpolitiikassa ei ollut täysin sovitettavissa spiraalimalliin, koska ihmisoikeusregiimi ja -verkosto olivat 70–80-luvuilla vasta kehittymässä. Chilen verisen vallankaappauksen aikana ei ollut olemassa minkäänlaista ohjeistusta siitä, miten valtioiden tulisi huomioida ihmisoikeudet ulkopoliitikassaan. (Ropp & Sikkink 1999, 181 & 203.) Ihmisoikeusnormit eivät tuolloin olleet näkemykseni mukaan vielä tarpeeksi vahvasti institutionalisoituneita valtioiden kanssakäymiseen, koska valtiot eivät tienneet, miten niiden tulisi reagoida normien loukkaamiseen. Vaikka nykyään

⁸ "[...] actors might actually agree on the moral validity of the norm, but disagree whether certain behavior is covered by it." (Risse & Sikkink 1999, 13.)

ihmisoikeusnormeilla on kansainvälisissä suhteissa vahvempi asema, ei voida olettaa, etteivätkö uudet normit kävisi läpi niiden sisältöä määrittävää prosessia (Krook & True 2012, 109; Wiener 2004, 200). Kuten ihmisoikeuskasvatus-normia käsittelevä osuus tässä tutkielmassa esittää, institutionalisoitumista voi tapahtua samanaikaisesti sekä kansainvälisellä että kansallisella tasolla. Normien sisältöä ei ole valmiiksi määritetty, kun niitä pyritään siirtämään kansalliselle tasolle, mikä taas vaikuttaa siihen, miten valtiot omaksuvat normeja.

Toinen sosiaalistumiseen liittyvä oletus koskee sosiaalistavia ja sosiaalistettavina olevia valtioita: Risse ja Sikkink tuovat esiin, että sosiaalistumista havainnollistava spiraalimalli on yleistettävissä kaikenlaisiin konteksteihin huolimatta valtioiden kulttuurisista, poliittisista tai taloudellisista eroista. Kuitenkaan heidän spiraalimallia esittelevässä teoksessaan käsiteltävät tapausesimerkit eivät kata liberaaliin yhteisöön kuuluviksi katsottuja alueita, kuten Pohjois-Amerikkaa ja Länsi-Eurooppaa. (Risse & Sikkink 1999, 3–4 & 6.) Muutoinkin spiraalimallia on hyödynnetty monissa tutkimuksissa kuvaamalla juuri ei-länsimaisten valtioiden toimintaa (ks. esim. Alhargan 2012; Schroeder 2008; Romanow 2011).

Normien leviämistä kuvaavat mallit pitävät liberaalia demokraattista valtiota eräänlaisena ideaalina, johon kaikki haluavat samaistua. Liberaalius nähdään ylpeyden aiheena, ja sen korostamisen katsotaan kohottavan myös valtioiden itsetuntoa (Finnemore & Sikkink 1998, 904). Liberaalin yhteisön ulkopuolisten valtioiden nähdään tekevän mitä tahansa, jotta ne pääsisivät osalliseksi yhteisöä ja sen tuomia etuja (Wiener 2004, 197). Ylipäätään länsimaiseksi miellettyjen normien nähdään leviävän muita normeja helpommin kansainvälisellä tasolla (Finnemore & Sikkink 1998, 906). Esimerkiksi ihmisoikeuksien universaalius kumpuaa joko normien länsimaisesta alkuperästä tai siitä, että näkemykset ihmisarvosta ovat samanlaisia eri kulttuureissa (Schmitz & Sikkink 2002, 522). Länsimaisuuden toki tunnustetaan myös estävän joidenkin normien leviämistä: jos normit nähdään länsimaisina ja tiettyyn kulttuuriseen kontekstiin kuuluvina, ei-länsimaiset valtiot eivät välttämättä suostu omaksumaan niitä. Finnemore ja Sikkink nostavat esimerkiksi naisten äänioikeuden, jonka leviäminen tuotti samanaikaisesti sekä onnistumisia että epäonnistumisia. (Finnemore & Sikkink 1998, 907.) Tällöinkin kiinnitetään silti huomiota vain ei-länsimaisiin valtioihin ja siihen, miten ne eivät hyväksy jotakin niille osoitettua ja kohdistettua samalla kun länsimainen yhteisö näyttäytyy yhtenäisenä. Ulkopuolisia luokitellaan tässä tapauksessa länsimaiden muodostaman sisäpiirin ja sen hyväksynnän kautta. Mitä lähempänä sisäpiiriä ulkopuoliset ovat, sitä vahvemmin ne identifioituvat sisäpiirin normeihin (Flockhart 2006, 100).

Sisäpiiriin kuuluvia valtioita käsiteltäessä normimalleissa huomioidaan näin ollen vain se, miten ne toimivat ihmisoikeuskysymyksissä ulospäin: länsimaiset valtiot pyrkivät sitouttamaan ja

sosiaalistamaan muita valtioita ihmisoikeusnormeihin. Normien leviämistä esittelevät mallit antavat ymmärtää, että ihmisoikeuksien ja länsimaisten valtioiden suhde on ongelmaton. Ihmisoikeudet sekä liberaalit ja demokraattiset valtiot ovat kuin kiinteä yksikkö, jota ei voi jakaa toisistaan erillään oleviin osiin: ”ihmisoikeusnormit määrittelevät valtioiden kategorian – liberaalit demokraattiset valtiot” (käännös EH).⁹

Tarkoituksenani ei ole väittää, että länsimaat olisivat todellisuudessa normeja toistuvasti rikkovia valtioita, vaan haluan osoittaa, että länsimaatkaan eivät automaattisesti absorboi ihmisoikeusnormeja sellaisinaan, vaikka kyseisten normien oletetaankin olennaisesti kuuluvan niiden identiteettiin. Se, että länsimaiset valtiot edistävät ja valvovat normien noudattamista, luo oletuksen siitä, että ne olisivat omassa ihmisoikeuskehityksessään jollakin tapaa valmiita, vaikka mielestäni myös länsimaat tulkitsevat normeja omalla tavallaan. Siksi niiden muodostamaa sisäpiiriä tulisikin tarkastella lähemmin erityisesti siitä näkökulmasta, miten sisäpiiriin kuuluvat valtiot mahdollisesti itse sosiaalistuvat uusiin normeihin. Spiraalimallissa länsimaat nähdään ainoastaan ihmisoikeuksien edistäjinä, joiden tulee tuomita tapahtuneet ihmisoikeusloukkaukset sekä painostaa norminrikkooja muuttamaan käytäntöjään. Rissen ja Sikkinkin mukaan yksikään länsimainen valtio ei ole kieltänyt ihmisoikeusnormien pätevyyttä 60-luvun jälkeen. He toki myös huomauttavat, että länsimaisten valtioiden ihmisoikeuspolitiikka ei ole aina yhdenmukaista, mutta tässäkin tapauksessa he viittaavat nimenomaan ulkopuolisiin kohdistuvaan toimintaan eli esimerkiksi siihen, että joissakin tapauksissa normeja rikkovat valtiot eivät saa sanktioita. (Risse & Sikkink 1999, 22–24 & 277.) Tämä on vain pieni myönnytys siihen suuntaan, että länsimaisia valtioita ei voi ajatella yhtenäisenä normiyrittäjien rintamana.

Spiraalimalliin liittyvät oletukset kuvastavat hyvin sitä kyseenalaistamatonta statusta, joka länsimaille annetaan – vakiintunut yhteisö vakiintuneine arvoineen toimii spiraalimallissa auktoriteettina, joka määrittää ihmisoikeusnormien rajat. Spiraalimallin mukaan normeja rikkova hallitus taas voi esimerkiksi turvautua ihmisoikeuksia tukevien perustelujen sijaan suveriniteettinormiin ja todeta, että kansainvälinen arvostelu kohdistuu valtion sisäisiin asioihin eikä siksi ole oikeutettua. Sosiaalistumisen edetessä se kyllä saattaa tehdä taktisia myönnytyksiä, mutta tällöinkin se mahdollisesti vain vetoaa länsimaiseen hyväntahtoisuuteen. Kaiken kaikkiaan normin lopullisen sisäistämisen edellytetään spiraalimallissa tuovan mukanaan rakenteellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen: normien nähdään tukevan demokratisoitumista, kun repressiiviset ja demokraattisten periaatteiden vastaisesti toimivat valtiot alkavat sopeuttaa toimintaansa normin mukaiseksi. (Risse & Sikkink 1999, 22–23 & 29 & 38.)

⁹ “[...] human rights norms help define a category of states – ‘liberal democratic states’.” (Risse & Sikkink 1999, 9.)

Koska spiraalimalli ja sosiaalistuminen näin ollen keskittyvät vain tietynlaisten yhteiskunnallisten olosuhteiden muuttumiseen eivätkä huomioi, miten länsimaat omaksuvat normeja, suomalaisen ihmisoikeuskasvatuksen arvioimiseksi minun on vaihdettava näkökulmaa. Jos Suomen ajatellaan jo olevan osa liberaalia yhteisöä, millä tavoin ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumista on mahdollista tutkia? Ratkaisun ongelmaan voivat tarjota reflektivistiset teoriat, jotka keskittyvät normin muotoutumiseen riippumatta siitä, tarkastellaanko demokraattisia periaatteita väheksyviä vai kunnioittavia valtioita.

2.2.3. Reflektivistiset normiteoriat

Siinä missä behavioristiset normiteoriat pyrkivät selittämään toisaalta normien synnyttämää pysyvyyttä kansainvälisiin rakenteisiin ja toisaalta niiden aiheuttamaa muutosta valtioiden toiminnassa, reflektivistiset normiteoriat kääntävät huomion normin vaikutuksista normiin itseensä. Samalla kun behavioristiset normiteoriat pyrkivät tutkimaan normien vaikutuksia paremmin luokittelemalla normeja erilaisiin tyyppeihin, kuten esimerkiksi ihmisoikeusnormeihin, reflektivistiset normiteoriat painottavat muutoksia yksittäisen normin sisällä. Ne kiinnittävät huomiota sosiaalisiin käytäntöihin, jotka muokkaavat normien merkityksiä. Reflektivististen näkemysten mukaan normit ovat joustavia ja saattavat muuttaa merkitystään vuorovaikutuksen aikana. Normien joustavuus liittyy erityisesti siihen, että normit voivat sekä tuottaa rakenteita että tulla itse rakennetuiksi. (Wiener 2008, 38.) Friedrich Kratochwilin sanoin:

Säännöt ja normit eivät pelkästään ohjaa toimijoita, vaan myös toimijat toistavat ja muuttavat omien käytäntöjensä kautta niitä normatiivisia rakenteita, joissa ne toimivat, jakavat merkityksiä, kertovat aikomuksistaan, kritisoivat erilaisia vaatimuksia ja perustelevat valintojaan. (Käännös EH.)¹⁰

Samalla kun säännöt ohjaavat toimijoiden käyttäytymistä, toimijat itse muokkaavat jatkuvasti sääntöjä. Normien vaikutuksen voidaan katsoa olevan vuorovaikutteista ja dynaamista eikä mekaanista ja yksipuolista sääntöjen noudattamista (Kratochwil 1989, 61). Toimija ja rakenne konstituoivat toisiaan siis molemminpuolisesti konstruktivismin perusoletusten mukaisesti. (Sandholtz 2008, 102). Näitä näkemyksiä behavioristiset normiteoriat eivät Wienerin mukaan ota tarpeeksi huomioon (Wiener 2008, 38).

Reflektivistiset näkemykset laajentavatkin normiteoreettista ymmärrystä siitä, miten vuorovaikutus toimijan ja rakenteen välillä muovaa normeja ja luo siten myös muutosta. Behavioristisissa

¹⁰ “Actors are not only programmed by rules and norms, but they reproduce and change by their practice the normative structures by which they are able to act, share meanings, communicate intentions, criticize claims, and justify choices.” (Kratochwil 1989, 61.)

normiteorioissa tämän vuorovaikutuksen nähdään olevan varsin yksipuolista, sillä huomiota kiinnitetään vain siihen, miten rakenne vaikuttaa toimijaan: miten normit ohjaavat valtioiden käyttäytymistä ja miten valtiot haluavat olla osa esimerkiksi liberaalia yhteisöä sitoutumalla sen vakiintuneisiin normeihin. Reflektivistiset normiteoriat taas näkevät normin viimeistelemättömyyden tarjoavan mahdollisuuden myös sen muokkaamiseen toimijoiden implementoidessa sitä. Esimerkiksi kansainvälisellä tasolla voi riittää, että valtio tunnustaa normin muodollisen pätevyyden, joka syntyy, kun normi dokumentoidaan asiakirjaan tai sopimukseen. Muodollinen pätevyys ilmaisee sen, mistä asiakirjaa laadittaessa on sovittu, mutta ei vielä sellaisenaan implementoi normia kansalliselle tasolle. Kansainvälisiä normeja pyritään sovittamaan kansallisella tasolla yhdenmukaisiksi kansallisten normien kanssa, jolloin normien merkityksiä ja sisältöjä tuotetaan uudelleen. Normin merkityksen muodostumiseen vaikuttavat siis keskeisesti kansalliset poliittiset rakenteet ja toimijat. (Cass 2006, 2 & 12; Florini 1996, 369 & 372; Krook & True 2012, 108; Wiener 2008, 11; Wiener 2009, 6–7.)

Normien selkeyden ja tarkkuuden nähdään reflektivistisissä teorioissa helpottavan niiden ymmärtämistä, kun taas epämääräisimmät normit aiheuttavat eniten kiistanalaisuutta ja tulkintoja. Normin epämääräisyys ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, etteikö normia olisi yhteisesti hyväksytty esimerkiksi YK:ssa – myös tällaisen normin merkitys saattaa kansallisissa konteksteissa vaihdella. (Wiener 2009, 177 & 185.) Itse asiassa normin hyväksyminen saattaa johtua juuri siitä, että sen sisältö ei ole täysin määrittynyt: kun toimijat pyrkivät kansallisella tasolla muuttamaan normeja käytännön politiikaksi ja selkiyttämään niiden merkitystä, niillä on enemmän varaa tehdä normeista omia tulkintoja, jos ne ovat abstrakteja. Tällöin normit voivat pahimmassa tapauksessa jopa levitä kansalliselle tasolle ilman, että ne saavat aikaan toivottuja vaikutuksia. Normin implementoinnista on mahdollista lipsua, koska ei ole selvää, mikä katsotaan normin rikkomiseksi. Lisäksi normien vastustajien ei tarvitse eksplisiittisesti tuoda mielipidettään julki, vaan ne voivat tulkita normia omalla tavallaan. Sonja Cardenasin mukaan ihmisoikeuskasvatus-normin epämääräisyys onkin johtanut siihen, että sitä on implementoitu vain osittain ja toimenpiteet ovat jääneet vaisuiksi. (Cardenas 2005, 375; Chayes & Chayes 1993, 188; Krook & True 2012, 109–110 & 117 & 122; Wiener 2004, 219.)

Ongelmia syntyy myös jo normeja luotaessa, sillä niistä ei ole mahdollista saada niin selkeitä, että niitä voisi pitää kaikenkattavina. Mikään sääntöjärjestelmä ei pysty ennakoimaan kaikkia vastaantulevia tilanteita ja luomaan oikeaksi katsottuja toimintamalleja. Jotkut teot voidaan selkeästi luokitella normin rikkomiseksi, mutta on olemassa myös sellaisia toimia, jotka ovat tulkinnallisia ja joiden hyväksyttävyydestä voidaan käydä keskustelua. (Chayes & Chayes 1993, 188–189; Sandholtz 2008, 105.) Jotta abstraktit normit voivat saada konkreettista merkitystä,

ihmisten tulee soveltaa ja tulkita niitä (Shannon 2000, 304). Vaughn P. Shannon esittää jopa, että koska normit ovat epäselviä eivätkä ihmiset koskaan voi tulkita niitä täydellisesti, viime kädessä ”valtiot (eli valtionpäämiehet) tekevät normeista sellaisia kuin ne ovat” (käännös EH).¹¹

Reflektivististen normiteorioiden mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja jopa yksilöllisten kokemusten nähdäänkin kansallisella ja paikallisella tasolla vaikuttavan lopulta normin tulkintaan ja merkityksen muotoutumiseen (Puetter & Wiener 2009, 6–7 Wiener 2008, 32–33 & 57 & 65 & 212; Wiener 2009, 180–181). Wiener puhuu yksilöiden kantamasta normatiivisesta taakasta, joka syntyy, kun yksilöt sosiaalistuvat esimerkiksi työympäristöissään erilaisiin konteksteihin ja siksi tulkitsevat ja toimeenpaneavat normeja eri tavoin. Esimerkiksi kansalliseen poliittiseen eliittiin kuuluvat henkilöt kantavat normatiivisen taakkansa kansainvälisiin neuvottelutilanteisiin, joissa saattaa syntyä ristiriitoja, elleivät erilaiset näkemykset asetu saman viitekehyksen alle. (Wiener 2008, 57 & 65; Wiener 2009, 180–181 & 185–186.) Legro taas näkee kansallisten rajojen sisäpuolella toimivien organisaatiokulttuurien vaikuttavan siihen, miten valtiot määrittelevät ympäristöään, mitä ne pitävät tärkeänä ja miten normeihin suhtaudutaan (Legro 1997, 258).

Ymmärtäessään normin sisällön avoimeksi ja muuntuvaiseksi reflektivistiset teoriat asettavat liberaalin yhteisön hypoteesin kyseenalaiseksi. Niiden mukaan myös yhteisön sisällä normit voivat saada uusia merkityksiä ja niiden sisällöstä kiistellään. Ei ole olemassa mitään annettua ja pysyvää yhteisön identiteettiä eikä normeja, joihin ulkopuolisia sosiaalistetaan. Kun yhteisön vakinaiset jäsenet implementoivat normia päivittäisissä käytännöissään, tarvitaan syvempää analyysia siitä, miten normit toimivat. (Puetter & Wiener 2009, 12 & 15; Wiener 2008, 10 & 42.) Tällöin on otettava huomioon juuri se, miten valtion sisällä normia toimeenpannaan.

Haastaakseen liberaalin yhteisön hypoteesin Wiener viittaa Irakin sotaan, johon ryhtymisestä länsimaat olivat hyvin erimielisiä. Yhdysvallat katsoi, että sillä on suvereenina valtiona oikeus suojella itseään ennaltaehkäisevällä hyökkäyksellä Irakiin ja sai tuekseen Euroopan unionin jäsenmaista muun muassa Ison-Britannian, Espanjan ja Italian, kun taas esimerkiksi Ranska ja Saksa näkivät hyökkäyksen vaarantavan vakautta Irakissa merkittävästi. Molemmat osapuolet perustelivat näkemyksiään vetoamalla YK:n peruskirjaan ja EU:n yhteisön arvoihin mutta tulkitisivat niitä eri tavoin. Wiener näkeekin, ettei liberaali yhteisö ole saavuttanut normikehityksessään minkäänlaista lopullista maalia, vaan yhteisön jäsenten voi katsoa tulkitsevan yhteisöä määrittäviä normeja omalla tavallaan. Yhteisön muodostama normatiivinen rakenne voi näin ollen muuttua. (Wiener 2004, 192 & 203 & 208 & 210–211.)

¹¹ “[...] norms are what states (meaning, state leaders) make of them.” (Shannon 2000, 294.)

Reflektivistiset normiteoriat valottavat siis normien sellaista puolta, jota behavioristiset näkemykset eivät kata: regulatiivisuutensa ja konstitutiivisuutensa lisäksi normit voivat olla myös joustavia, olipa ympäröivän yhteisön ymmärrys yleisesti hyväksytystä toiminnasta miten vakiintunutta tahansa. Normien muuntuvaisuuden vaikutuksia voi kuitenkin olla hankala tutkia pelkästään reflektivististen näkökulmien kautta. Yksilölliset kokemukset ja normatiivinen taakka eivät välttämättä ilmennä normin käytännön toimeenpanoa, jota tutkimuksessani pyrin havainnollistamaan, vaan diskursiivisia prosesseja, joissa normit muodostuvat. Monet reflektivistiset tutkimukset keskittyvätkin juuri diskurssien paljastamiseen (Krook & True 2012, 108–109, Wiener 2004, 201). Organisaatiokulttuurien vaikutusten tutkiminen taas veisi mielestäni huomion pois normista itsestään ja keskittyisi enemmän organisaatioiden sisäisen vahvuuden ja käytäntöjen analysoimiseen. Näin ollen reflektivistiset teoriat tarvitsevat rinnalleen normien vaikutusmekanismeja paremmin havainnollistavia behavioristisia näkemyksiä.

2.2.4. Behaviorististen ja reflektivististen normiteorioiden synteesi

Wiener ei pyri kumoamaan behavioristisia normiteorioita, sillä hänen mukaansa ne ovat onnistuneet osoittamaan, miten ja miksi vahvat normit ovat muuttaneet valtioiden käytöstä. Normit voivat myös luoda behaviorististen oletusten mukaisesti vakautta pitkiksikin ajanjaksoiksi, vaikka ne olisivat määritelmiltään joustavia. (Wiener 2008, 64; Wiener 2009, 177.) Reflektivististen näkökulmien myötä Wienerin tarkoituksena on tuoda normien teoretisointiin monipuolisempia näkökulmia ja pureutua syvällisemmin siihen, mikä selittää eroavaisuuksia normien implementoinnissa ja siten niissä vaikutuksissa, joita normit saavat valtioiden käytöksessä aikaan. Normien toimintalogiikan ymmärtämiseksi on tutkittava sekä onnistumisia että epäonnistumisia niiden leviämisessä (Legro 1997, 237).

Koska behavioristiset normiteoriat jättävät kysymysmerkiksi sen, mitä normeille itselleen tapahtuu sosiaalistumisprosessin aikana, tarvitaan tarkempaa analyysia normien käytännön toimeenpanosta kansallisella tasolla. Normien muuntuvaisuuden ymmärtämiseksi tutkijalle on oltava mahdollista tutkia normeja aina tietyistä kontekstista käsin (Puetter & Wiener 2009, 2). Sen sijaan, että vertailisin esimerkiksi normien merkityksen muovautumista toisaalta kansallisella ja toisaalta ylikansallisella tasolla, tutkin nimenomaan kansallista valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen kontekstia. Wieneriä lainaten kansallisella tasolla nimittäin ”on mahdollista, että syntyy kilpailevia tulkintoja normeista, jotka siirtyvät kansainväliseltä areenalta kansalliselle areenalle, koska

normatiiviset merkitykset vaativat jatkuvaa tutkimista ja päivitystä” (käännös EH).¹² Normiin liitetyt sisällöt vaihtelevatkin sen mukaan, miten normeja on yleisesti totuttu kansallisessa kontekstissa käyttämään (Wiener 2008, 62).

Tässä yhteydessä erityisesti liberaalin yhteisön sisälle ujuttautuminen luo mielenkiintoisia näkemyksiä ihmisoikeusnormien tulkinnasta, sillä behavioristiset normiteoriat eivät oleta länsimaisten valtioiden olevan normien omaksujia, vaan ihmisoikeusnormien katsotaan konstituoivan länsimaista yhteisöä ja siten ohjaavan yhteisöön kuuluvien valtioiden käyttäytymistä ikään kuin valmiiksi. Esitän, että etenkin epämääräisiä normeja voidaan passiivisesti implementoida myös länsimaissa, kuten Suomessa, tai niistä luodaan tulkintoja, jotka eivät täysin vastaa normin tarkoitettua sisältöä. Näin ollen muutosta ei tapahdu ainoastaan liberaalin yhteisön ulkopuolella, vaan myös yhteisön sisällä.

Reflektivististen normiteorioiden näkemys normien implementoimiseen aina liittyvästä tulkinnasta ja merkityksen muokkautumisesta kyseenalaistaa liberaalin yhteisön hypoteesin ja kiinnittää sosiaalistumisprosessiin huomiota uudella tavalla. En hylkää täysin Rissen, Roppin ja Sikkinkin näkemyksiä edellä esittelemistäni sosiaalistumismekanismeista, mutta en näe sosiaalistumisen myöskään tarkoittavan pelkästään sosiaalistumista johonkin yhteisöön. Tällöin vain rakenne määrittäisi toimijaa eikä myös toisinpäin. Sosiaalistuminen ei mene pelkästään eteen- tai taaksepäin, vaan paikalliset tulkinnat saattavat siirtää normin täysin uuteen kehityskaareen (Krook & True 2012, 123). Sosiaalistuminen on vuorovaikutteinen prosessi, eikä yksitasoinen rata, jota pitkin voi joko edetä tai palata.

Mielestäni strateginen kaupankäynti, argumentointi, institutionalisoituminen ja lopulta normin sisäistäminen kansallisella tasolla myös muokkaavat normin sisältöä jopa siten, että normin alkuperäiset tarkoitusperät eivät välttämättä toteudu, jos niitä ei ole selkeästi määritelty. Kohdistan huomioni erityisesti normin institutionalisoitumiseen, sillä normin käytännön toimeenpano asettaa normin merkityksen ja sisällön lopulliseen testiin: esimerkiksi Christine Schwaszczan mukaan ihmisoikeuksia koskettavat normit muotoutuvat tarkemmiksi vasta pidemmällä aikavälillä institutionaalisten käytäntöjen kautta (Schwaszcza 2010, 355–356).

Pro gradu -työssäni pyrin näitä näkökulmia silmällä pitäen luomaan behavioristisista ja reflektivistisistä normiteorioista synteesin, jossa kummatkin näkemykset täydentävät toistensa puutteita. Yhdistämällä behavioristiset ja reflektivistiset teoriat saan tutkimuskysymyksen ja

¹² ”[...] bears potential for conflicting interpretations of norms which have been transposed from the international arena into the domestic, since normative meanings require continuous mechanisms for exploration and updating.” (Wiener 2008, 212.)

aineistoni kannalta mielekkäämpää tietoa, sillä toisaalta pystyn ottamaan huomioon normin muuntuvaisuuden ja toisaalta voin havainnollistaa, millaisia vaikutuksia kyseisellä normilla on. En siis pidä behaviorististen näkemysten tapaan normeja ja yhteisöä annettuina, mutta en myöskään vain kuvaa normista käytävää keskustelua diskursiivisissa käytännöissä. Synteesiin perustuvan tutkimuspäämääräni vuoksi en aio näin ollen reflektivististen normiteorioiden tapaan tutkia, miten normien merkitykset muodostuvat, vaan miten normien moninaisuus ilmenee erityisesti käytännön toimeenpanossa eli institutionalisoitaessa normia.

Andrew P. Cortellin ja James W. Davis Jr:n mukaan tulisikin tutkia kansallisella tasolla sekä normin sisäisiä ominaisuuksia eli sitä, miten vahva, keskeinen ja legitiimi normi on että niitä prosesseja ja mekanismeja, joiden myötä normi saa legitimitetin. Jos normin ominaisuuksista ei tiedetä mitään, on vaikea kertoa prosessien ja mekanismien kannalta, mitä kuvataan. Toisaalta taas perehtyminen itse prosessiin voi antaa myös vastauksia siihen, miksi jokin normi on vahva ja jokin heikko. (Cortell & Davis 2000, 68.) Wienerin mielestä taas sekä behavioristiset että reflektivistiset normiteoriat ovat tarpeellisia:

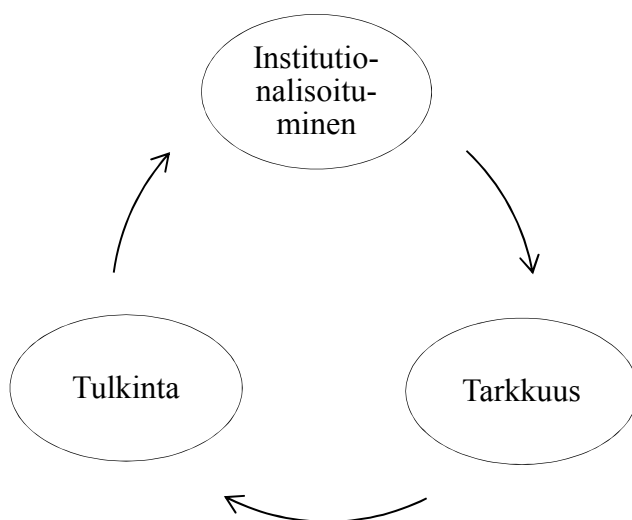
[...] [N]ormien rakentumisen ja muutoksen tutkiminen niiden sosiokulttuurisissa konteksteissa ilmaisee vain toisen puolen tarinasta; normien rooli sääntöjä seuraavan käytöksen aiheuttajina tuo julki toisen puolen. Yhdessä molemmat näkökulmat valaisevat normien kaksinaista roolia vakaina ja strukturoivina sekä myös joustavina ja rakentuneina. (Käännös EH.)¹³

Jotta voin huomioida normien tulkinnallisuuden, selvitän, miten aiemmin esittelemistäni normin ominaisuuksista erityisesti tarkkuus vaikuttaa normin institutionalisoitumiseen. Vaikka normien voidaan katsoa reflektivististen näkemysten perusteella olevan aina muuntuvia, esitän, että normin epämääräisyys heikentää sen mahdollisuuksia sulautua osaksi kansallisia käytäntöjä, vaikka alun perin epämääräisyys olisikin saattanut edistää sen leviämistä kansainvälisellä tasolla. Ymmärryksenä normiin sitoutumisen ja normin tulkinnan yhteenkietoutuneesta prosessista mielestäni tukee oletustani siitä, että normin sisällölliset ominaisuudet ovat merkityksellisiä normia toimeenpantaessa.

Normien omaksumisen toista puolta eli institutionalisoitumista tutkin erityisesti ihmisoikeuskasvatus-normiin sisältyvien kriteerien eli käyttäytymisohjeiden kautta. Rissen ja Sikkinkin tavoin ymmärrän institutionalisoitumisen merkitsevän sitä, että normi saavuttaa vakiintuneen aseman kansallisissa rakenteissa. Siksi selvitän, miten nykyinen lainsäädäntö mahdollistaa ihmisoikeuskasvatuksen edistämisen ja miten valtio on pyrkinyt toteuttamaan

¹³ “[...] exploring the construction and change of norms within their sociocultural contexts conveys one part of the story; the role of norms as causing rule-following behaviour conveys the other. Together, both perspectives shed light on the dual quality of norms as stable and structuring as well as flexible and constructed.” (Wiener 2008, 43.)

ihmisoikeuskasvatusta valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa. Lisäksi perehdyn organisaatioiden tasolla erityisesti siihen, miten ihmisoikeuskasvatus näkyy opetussisällöissä ja miten ihmisoikeuskasvatukseen ylipäättään suhtaudutaan. En kuitenkaan näe, että itse institutionalisoitumisprosessi säilyttäisi normin sisällön vakiintuneena, vaan normin tarkentuessa myös sen ominaisuuksien voidaan katsoa olevan muutoksen alaisina. Institutionalisoitumista ei tapahdu ilman normin tulkintaa. Näiden synteetin pohjalta esitettyjen näkemysten myötä voidaan muodostaa seuraava vuorovaikutteinen kaavio, josta normin institutionalisoitumisen, tarkkuuden ja tulkinnan suhteet ilmenevät:



Kaavio 1. Normin ominaisuuksien ja vaikutusten keskinäissuhteet. Elina Hakala.

Seuraavaksi avaan tutkimuksessani itse ihmisoikeuskasvatus-normia sekä sen asemaa kansainvälisellä ja kansallisella tasolla. Täten pystyn ilmentämään normin tämänhetkistä tarkkuutta ja edellytyksiä institutionalisoitumiselle. Varsinaista institutionalisoitumista tutkin aineistossani, josta ilmenevät myös valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen tavat tulkita ihmisoikeuskasvatus-normia.

3. IHMISOIKEUSKASVATUS-NORMIN KÄSITTEELLISTÄMINEN

3.1. Mitä ihmisoikeuskasvatus on?

Tässä alaluvussa kerron yleisesti ihmisoikeuskasvatuksesta käsitteenä. Tuon esille, millaisista lähtökohdista käsin ihmisoikeuskasvatusta voidaan määritellä ja miten käsite on muotoutunut ja laajentunut vuosikymmenten varrella. Pyrin tällä tavoin osoittamaan, että ihmisoikeuskasvatusta ei ole mahdollista luonnehtia täysin tarkkarajaisesti, koska sitä voidaan sisällöllisesti tulkita eri tavoin ja sillä on useita yhtymäkohtia muihin kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Ihmisoikeuskasvatuksen normatiivisiin vaikutuksiin perehdyn tarkemmin seuraavassa alaluvussa, jossa käsittelen yksityiskohtaisemmin ihmisoikeuskasvatuksen virstanpylväinä toimivia kansainvälisiä konferensseja sekä valtioiden suhtautumista YK:n asettamiin ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteisiin.

Ihmisoikeuskasvatukselle ei ole olemassa mitään yksiselitteistä määritelmää, vaan se on käsitteenä hyvin laaja. Yleisesti ottaen voidaan kuitenkin todeta ihmisoikeuskasvatuksen tarkoittavan konkreettisimmillaan sitä, että oppilaat/opiskelijat/koulutettavat saavat opetusta ihmisoikeuksista esimerkiksi perehtymällä tietyillä kursseilla tai opintojaksoilla ihmisoikeuksia käsitteleviin sopimuksiin ja lakeihin sekä ihmisoikeuksia koskeviin periaatteisiin. Abstrakteimmillaan ihmisoikeuskasvatus taas voi olla hyvinkin kokonaisvaltaista oppimista ja samaistumista ihmisoikeuksia toteuttavaan ja kunnioittavaan ajatteluun. (Mihl 2004, 5–6.) Tällöin kyse on nimenomaan laajemmasta kasvatuksesta, jota ei voi eristää tiettyyn opintojaksoon. Voidaankin siis sanoa, että ihmisoikeuskasvatusta voidaan toteuttaa samanaikaisesti kahdella tasolla: toisaalta ihmisoikeuksia käsitellään oppitunneilla ja toisaalta ne toimivat eräänlaisena kivijalkana, johon koko koulu- ja oppimisympäristön toiminta ja opetus pohjautuu.

Jotta minun olisi mahdollista selkiyttää käsitystä ihmisoikeuskasvatuksesta oman tutkimukseni kannalta, pitäydyn YK:n määritelmässä, jotka pohjautuvat ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus ei pelkästään luonut ihmisoikeuskasvatukselle valtioita velvoittavaa perustaa, vaan se toi myös esiin, miten ihmisoikeuskasvatus toteuttaa ihmisoikeuksia. Jotta ihmisoikeuksilla voi olla merkitystä, ihmisten on oltava tietoisia siitä, millaiset oikeudet koskettavat heitä itseään, millaisia oikeuksia toisilla on ja miten ihmisoikeussopimukset rajoittavat valtion valtaa. (Shaffer 1987, 191.) Ihmisoikeuskasvatuksen tarkoituksena ei ole siis ensisijaisesti tarjota tietoa oikeuksista kansallisessa kontekstissa, vaan se tähtää holistiseen ja universaaliin ihmisoikeuskäsitykseen, kuten ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa ilmaistaan. Julistuksen mukaan ihmisoikeudet

ovat jakamattomia, yhtäläisesti kaikkia ihmisiä koskettavia. Tämä erottaa ihmisoikeudet kansallisista perustuslaeista.¹⁴ (Mihir & Schmitz 2007, 978; UNGA 1948.)

Toisaalta pelkkä tietoisuus ei riitä. Oikeudellisten standardien ja tietoisuuden herättämisen lisäksi ihmisoikeuskasvatus pyrkii vaikuttamaan poliittiseen ja sosiaaliseen toimintaan. Ihmisoikeuskasvatuksen tukijat ovat nähneet ihmisoikeuskasvatuksella olevan varsin perustavanlaatuisia vaikutuksia valtioiden rauhanomaisen kanssakäymisen sekä ihmisoikeuksien toteutumisen kannalta. Sen avulla on mahdollista luoda vakaita ja demokraattisia yhteiskuntia sekä ehkäistä ihmisoikeusloukkauksia ennalta. Pyrkimyksenä on yksilöiden tietoisuuden, asenteiden ja toiminnan mukauttaminen ihmisoikeuksia kunnioittavaksi ja toteuttavaksi ja tätä kautta vääryyksien estäminen. Tehtävää ihmisoikeuksien saralla ei riitä ainoastaan konfliktien runtelemissa ja demokraattisen kehityksensä alkuvaiheessa olevissa valtioissa, vaan myös länsimaisiksi ja moderneiksi luokitelluissa valtioissa ihmisoikeuksien toteutuminen on yhä puutteellista. 1980-luvun lopulla ihmisoikeuskasvatusta aktiivisesti edistänyt Maitland Stobart näki, että silloinen taloudellinen lama oli johtanut yhä kasvavaan suvaitsemattomuuteen, muukalaisvastaisuuteen, väkivaltaan ja terrorismiin Länsi-Euroopassa, mikä hänen mukaansa asetti haasteita demokraattisille arvoille. (Stobart 1987, ix; Mihir 2004, 5; Mihir & Schmitz 2007, 978–979 & 990; Mihir ym. 2008, 115.) Tämä näkemys voisi päteä yhtä lailla 2010-luvullakin.

Viimeisten vuosikymmenten aikana ihmisoikeuskasvatus onkin YK:n järjestämien konferenssien ja niiden myötä tuotettujen suositusten ja toimintasuunnitelmien määritelmässä kulkenut kohti yhä kokonaisvaltaisempaa ajattelua. Jos 1970- ja 1980-luvuilla konferensseissa keskityttiin ihmisoikeuksien sisällölliseen opettamiseen sekä erilaisiin opetustekniikoihin, kylmän sodan jälkeen 1990-luvulla alettiin painottaa yhtenäistä ihmisoikeuskulttuuria ja sen luomista ihmisoikeuskasvatuksen perimmäisenä tavoitteena. Ihmisoikeuskulttuuri on ideaalitila, jossa ihmisoikeuksia noudatetaan ja toteutetaan täysimääräisesti. Ihmisoikeuksiin on samaistuttu niin hyvin, että ne ovat osa ihmisten asenteita ja käyttäytymismalleja. Koska ihmisoikeuskasvatuksen tarkoituksena on saada ihmiset kunnioittamaan toisiaan, lisätä suvaitsevaisuutta ja syrjimättömyyttä sekä estää väkivaltaa, ihmisoikeuskulttuurissa vallitsevat kanssakäymisen muodot ovat rauhanomaisia ja mahdolliset konfliktien yllykkeet pyritään poistamaan. Ihmisoikeuskulttuurin myötä ihmiset voivat elää vapaassa demokraattisessa yhteiskunnassa, jossa he pystyvät aktiivisesti toteuttamaan oikeuksiaan. (Conley & Ettinger 1998, 45; Matilainen 2011, 32; Symonides 1998, 11 & 18 & 23 & 27; UNGA 1996, 5.)

¹⁴ Kuten analyysiosiossani tulen esittämään, näen myös opetuksen kansallisista perusoikeuksista kuuluvan suomalaiseen ihmisoikeuskasvatukseen. Nykyään suurin osa perusoikeuksista ei kuulu vain Suomen kansalaisille vaan koskettaa kaikkia Suomen oikeudenkäyttöpiirissä olevia henkilöitä (Viljanen 2011, 89–90). Näin ollen myös perusoikeuksia voi pitää varsin yleismaailmallisina.

Ihmisoikeuskulttuurin luomiseen tähtäävien tavoitteiden myötä ihmisoikeuskasvatuksen tarkoituksena ei ole vain kertoa, millaisia ihmisoikeusstandardeja on olemassa, vaan pyrkimyksenä on vaikuttaa ihmisten asenteisiin ja luoda taitoja, joiden avulla voidaan muodostaa oikeudenmukaisia ja ihmisarvoa kunnioittavia päätöksiä. Ihmisoikeuskasvatuksen nähdään olevan paljon enemmän kuin pelkkien lakitekstien ja sopimusten ulkoa opettelua – ihmisoikeuksien tulisi näkyä kokonaisvaltaisesti koko kouluympäristössä ja -organisaatiossa. Ihmisoikeuskulttuurin luominen on pidemmän tähtäimen tavoite, jonka saavuttamisessa ensimmäinen askel on luoda sellainen koulutusjärjestelmä, jossa ihmisoikeuskasvatus on tärkeässä roolissa. (Stobart 1987, x; Symonides 1998, 28.) Nimenomaan tätä ensimmäistä askelta tarkastelen tässä tutkimuksessa.

YK:n ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta koskeva julistus vuodelta 2012 tiivistää ihmisoikeuskasvatuksen päämäärät seuraavasti:

Ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus käsittää kaiken kasvatuksellisen, koulutuksellisen, tiedollisen sekä tietoisuuden herättämiseen ja oppimiseen tähtäävän toiminnan, jonka pyrkimyksenä on ihmisoikeuksien ja perustavanlaatuisen vapauksien kunnioitus ja noudattaminen. Siten ihmisoikeusloukkauksia on mahdollista ehkäistä tarjoamalla yksilöille tietoa, taitoja ja ymmärrystä sekä kehittämällä heidän asenteitaan ja käyttäytymistään, jotta heidät voidaan voimaannuttaa universaalien ihmisoikeuskulttuurin rakentajiksi ja edistäjiksi.” (Käännös EH.)¹⁵

Julistuksessa ilmenevät näin ollen rinnakkain sekä ihmisoikeuskasvatuksen konkreettiset että abstraktit tavoitteet. Lisäksi siinä määritellään ihmisoikeuskasvatuksen sisältö:

Ihmisoikeuskasvatuksen tulee käsittää:

- a) Opetusta ihmisoikeuksista eli tietoa ja ymmärrystä ihmisoikeusnormeista ja periaatteista, niitä vahvistavista arvoista sekä niitä suojelevista mekanismeista.
- b) Ihmisoikeuslähtöistä oppimista ja opetusta, jotka kunnioittavat sekä opettajien että oppijoiden oikeuksia.
- c) Opetusta ihmisoikeuksien puolesta, jolloin yksilöt voimaantuvat nauttimaan omista oikeuksistaan ja harjoittavat niitä sekä kunnioittavat muiden oikeuksia.” (Käännös EH.)¹⁶

¹⁵ “Human rights education and training comprises all educational, training, information, awareness-raising and learning activities aimed at promoting universal respect for and observance of all human rights and fundamental freedoms and thus contributing, inter alia, to the prevention of human rights violations and abuses by providing persons with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviours, to empower them to contribute to the building and promotion of a universal culture of human rights.” (UNGA 2012a, 3.)

¹⁶ ”Human rights education and training encompasses:

- (a) Education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection;
- (b) Education through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners;
- (c) Education for human rights, which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others.” (UNGA 2012a, 3.)

A-kohdan voidaan katsoa käsittävän niin sanotun perinteisen ihmisoikeuskasvatuksen sisällön eli ihmisoikeuksiin kuuluvat arvot, normit ja mekanismit. B- ja C-kohdissa taas korostuu selkeämmin ihmisoikeuskulttuuri eli ihmisoikeuksia kunnioittavan oppimis- ja opetusympäristön luominen sekä yksilöiden voimaannuttaminen, jotta he voivat toteuttaa omia oikeuksiaan ja myös toisten ihmisoikeuksia. Vaikka A-kohdan kriteerit luonnehtivatkin ihmisoikeuskasvatusta selkeimmin mitattavalla tavalla, tuleva analyysini osoittaa, että käytännön määrittely tuottaa vaikeuksia sijoitettaessa arvoja, normeja ja mekanismeja valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen opetussisältöihin. Tässä piileekin ihmisoikeuskasvatus-normin käsitteellistämisen hankaluus: vaikka määrittelyjä tarkennettaisiin, lopulta vasta normin toimeenpano paljastaa, miten sitä pystytään implementoimaan ja millaiseksi normi lopulta käytännössä muodostuu.

Ihmisoikeuskasvatus-normi on hyvin samantyyppinen kuin sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisen normi. Molemmat ovat laajoja kattokäsitteitä, joille on asetettu nimettyjä vuosikymmeniä sekä kehitetty konkreettisia toimenpideohjelmia implementointia varten. Kummankaan osalta ilmaistuja päämääriä ei ole vielä saavutettu. Samalla tavoin kuin sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen voidaan liittää esimerkiksi talouden kehittämiseen, rauhanrakentamiseen ja ihmisoikeuksiin, ihmisoikeuskasvatusta voidaan käyttää yleisen ihmisoikeuskulttuurin luomiseen, sorrettujen ja heikossa asemassa olevien ihmisten voimaannuttamiseen sekä ylipäätään oikeuteen saada koulutusta. Ihmisoikeuskasvatus-normi ja sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisen normi eivät myöskään ole samassa määrin mitattavia kuin jokin konkreettisempi normi, kuten sukupuolisen tasa-arvon lisääminen päätöksentekoeleimissä. Tasa-arvon lisääntymistä voidaan selkeästi arvioida sen perusteella, ovatko naiset ja miehet tasapuolisesti edustettuina elimissä. (Krook & True 2012, 112 & 120–121.) Omat haasteensa implementoinnille luovat myös ihmisoikeuskasvatuksen kahtalaiset tavoitteet: tietynlaisen rajatun ihmisoikeuksia käsittävän sisällön luominen ja kokonaisvaltaisen ihmisoikeuskulttuurin muodostaminen eivät välttämättä aina kohtaa käytännön toimeenpanon asteella.

Ihmisoikeuskasvatusta on hankala operationalisoida, ja se kulkee käsitteenä koko ajan kahdella eritasoisella raiteella. Normin laajuus tuottaa ongelmia siinäkin mielessä, että se on liitettävissä moniin läheisiin opetettaviin aiheisiin, kuten rauhankasvatukseen ja kansalaisuuskasvatukseen. Tämän vuoksi ihmisoikeuskasvatus-normin implementoitumista saattaa olla vaikeaa tutkia, koska sille on hankala määritellä rajoja (UNGA 2010b, 10). Ihmisoikeuskasvatukseen voi lisäksi sisältyä kansainvälisyys-, globaali- tai monikulttuurisuuskasvatusta tai ihmisoikeuskasvatus voi olla osa niitä. Monilla näistä eri kasvatuksen muodoista on hyvin samanlaiset päämäärät kuin ihmisoikeuskasvatuksella: ne tähtäävät esimerkiksi suvaitsevaisuuden ja erilaisten kulttuurien vuorovaikutuksen lisäämiseen, omien oikeuksien aktiiviseen harjoittamiseen, rauhan edistämiseen

ja globaalin ymmärryksen luomiseen. (Eide 1998, 60–63; Matilainen 2012, 35; North-South Centre of the Council of Europe 2002, 147; Savolainen 2010, 23; Shafer 1987, 192–193; Toivanen 2007, 50.)

Vaikka ihmisoikeuskasvatus pystyttäisiinkin erottamaan muista lähikäsitteistä sitä kautta, että se keskittyy nimenomaisesti ihmisoikeuksiin, käsitteen sisäinen tulkinnallisuus voi yhä aiheuttaa ongelmia. Ihmisoikeuskasvatus-käsitteen laajuus ja epämääräisyys johtuvatkin osittain myös siitä, että ihmisoikeuskasvatus voidaan määritellä niin monen eri tahon toimesta. Ensinnäkin voidaan ajatella, että ihmisoikeuskasvatuksen implementointi kansainväliseltä tasolta kansalliselle muokkaa käsitteen sisältöä. Oikeudellinen määritelmä saadaan niistä kansainvälisistä ihmisoikeusasiakirjoista, joita valtiot ovat vuosien saatossa allekirjoittaneet. Valtiot myös itse muokkaavat ihmisoikeuskasvatuksen määritelmää omaan yhteiskuntaansa soveltuvaksi. Lopuksi opettajat vaikuttavat ihmisoikeuskasvatukseen varsinaisessa opetustilanteessa: heidän on otettava huomioon opetussuunnitelma ja koulutuksen kokonaistavoitteet, minkä vuoksi on tehtävä valintoja esimerkiksi sen suhteen, mitä ihmisoikeuksista opetetaan. (Shafer 1987, 203.)

Toiseksi erilaisten toimijoiden käsitykset ihmisoikeuskasvatuksesta saattavat olla ristiriidassa keskenään. Esimerkiksi Nancy Flowersin mukaan valtiot korostavat omaa asemaansa ihmisoikeuskasvatuksen edistäjänä, koska tällöin ne voivat säilyttää kontrollin itsellään ja toteuttaa ihmisoikeuskasvatusta paremmin haluamallaan tavalla. Ei-valtiolliset toimijat taas painottavat ihmisoikeuskasvatuksen merkitystä sosiaalisessa muutoksessa: sen avulla voidaan rajoittaa valtion valtaa ja kouluttaa ihmisiä varjelemaan omia oikeuksiaan (Flowers 2004, 106–114). Koulutus ylipäättään liittyykin olennaisesti siihen, miten valtion ja yksilön suhde määritellään (Finnemore 1996b, 335–336). Tämän tutkimuksen päämäärien vuoksi en voi kovinkaan paljon tuohon suhteeseen pureutua, mutta voin osoittaa, että valtioiden toiminta on hieman ristiriidassa Flowersin näkemysten kanssa. Vaikka asiakirjoissa valtioiden roolia korostetaan, ihmisoikeuskasvatus-normin käytännön toimeenpano on jätetty yleensä kansalaisjärjestöille.

Ihmisoikeuskasvatus on siis monellakin tapaa joustava käsite: Se voidaan ymmärtää kapeasti pelkkänä ihmisoikeuksien opettamisena, jolloin tärkeintä on, että opiskelijat tulevat tietoisiksi ihmisoikeuksista ja niiden merkityksestä. Toisaalta ihmisoikeuskasvatuksella voidaan tähdätä laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen, jolloin ihmisoikeudet määrittävät kokonaisvaltaisesti ihmisten välistä kanssakäymistä. Kansalaisuus-, kansainvälisyys-, monikulttuurisuus- ja globaalikasvatus sekä rauhankasvatus osaltaan hämärtävät ymmärrystä ihmisoikeuskasvatuksesta omana kokonaisuutenaan, mikä tekee käsitteen määrittelystä yhä vaikeampaa. Tämän vuoksi esimerkiksi valtiot voivat tulkita ihmisoikeuskasvatus-normia parhaaksi katsomallaan tavalla, mikä

saattaa tarkoittaa sitä, että ne eivät toteuta asetettuja tavoitteita vaan suhtautuvat implementointiin passiivisesti. Tätä ongelmaa esittelen seuraavassa alaluvussa, jossa kerron ihmisoikeuskasvatusta koskevista asiakirjoista ja konferensseista sekä ihmisoikeuskasvatusta vuosikymmenten saatossa edistäneistä toimijoista.

3.2. Ihmisoikeuskasvatus-normin muotoutuminen kansainvälisellä tasolla

Vaikka ihmisoikeuskasvatusta käsittelevät asiakirjat eivät ole siinä mielessä valtioita sitovia, että niissä annetun ohjeistuksen rikkomisesta seuraisi sanktioita, ihmisoikeuskasvatuksen toteuttaminen ei ole täysin valtioiden poliittisen tahdon varassa. Esimerkiksi ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus korostaa myös koulutuksen ja ihmisoikeuksien yhteyttä:

Opetuksen avulla on pyrittävä ihmisen persoonallisuuden täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamiseen vahvistamiseen. Sen tulee edistää ymmärtämystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien kansakuntien ja kaikkien rotu- ja uskontoryhmien kesken sekä edesauttaa Yhdistyneiden kansakuntien toimintaa rauhan ylläpitämiseksi. (Suomen hallituksen vahvistama käännös, OHCHR:n internet-sivut.)¹⁷

Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus sitoo valtioita kansainvälisen tavanomaisen oikeuden kautta (Ojanen & Scheinin 2011, 174). Muita valtioita velvoittavia sopimuksia, joissa edellytetään ihmisoikeuksien ja perustavanlaatuisten vapauksien kunnioittamiseen ja suvaitsevaisuuden edistämiseen tähtäävää opetusta, ovat muun muassa taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus sekä kaikkinaisen rotusyrjinnän poistamista koskeva yleissopimus. Valtioiden on esimerkiksi raportoitava, miten ne ovat toimeenpanneet sopimuksessa mainittuja tavoitteita. (Symonides 1998, 13–15; UNGA 1965 art. 7 & art. 9; UNGA 1966, art.13 & art. 16.)

Huolimatta siitä, että edellä mainitut sopimukset asettivat opetukselle ihmisoikeuksia käsitteleviä ja toteuttavia päämääriä, ne eivät määritelleet ihmisoikeuskasvatusta omana itsenäisenä kokonaisuutenaan. Ensisijaisesti ne keskittyivät kaikkien yksilöiden oikeuteen saada koulutusta. Sopimukset asettivat kuitenkin perustan, jolle ihmisoikeuskasvatus-normia on myöhemmin rakennettu kansainvälisellä tasolla ei-sitovien sopimusten kautta. Ihmisoikeuskasvatus luokiteltiin oikeudeksi muun muassa Montrealissa 1993 järjestetyssä, ihmisoikeuskasvatusta ja demokratiaa käsitelleessä kansainvälisessä konferenssissa sekä ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmentä koskevissa YK:n yleiskokouksen päätöslauselmissa vuosina 1993, 1994 ja 1995. 1990-luvun

¹⁷ “Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.” (UNGA 1948, art. 26.)

alkupuolella kyseistä määritelmää ei kuitenkaan ollut aiemmin ilmaistu suoraan missään ihmisoikeusasiakirjassa, minkä vuoksi oikeutta pidettiin vielä kyseenalaisena. Janusz Symonideksen mukaan ihmisoikeuskasvatuksesta oli kuitenkin 1990-luvun lopulla muodostumassa oikeus, jota vahvistaisi oma asiakirja, jossa oikeus ilmaistaisiin selkeästi. (Symonides 1998, 29.)

Yli kymmenen vuotta myöhemmin tuollainen asiakirja saatiin, kun YK:n yleiskokous vuonna 2011 hyväksyi ilman äänestystä¹⁸ ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta koskevan julistuksen. Julistuksessa tuodaan esille, miten kaikille ihmisille tulee suoda mahdollisuus ihmisoikeuskasvatukseen: ”Jokaisella on oikeus etsiä ja vastaanottaa tietoa kaikista ihmisoikeuksista ja perustavanlaatuisista vapauksista sekä saada ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta” (käännös EH).¹⁹ Lisäksi julistuksessa korostetaan valtioiden vastuuta ihmisoikeuskasvatuksen edistämisessä ja ihmisoikeuskasvatuksen syvempää merkitystä ihmisyyden ja ihmisarvon vaalijana (UNGA 2012a, 2–5). Asiakirja vankensi ihmisoikeuskasvatus-normin asemaa, sillä YK:n ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta koskevaa julistusta pidettiin ihmisoikeuskasvatusohjelman toisen vaiheen väliaikaisarviointissa vuonna 2012 merkittävänä kehityksenä ihmisoikeuskasvatuksen saralla:

”Viime vuonna tapahtui tärkeä edistysaskel, sillä yleiskokous hyväksyi päätöslauselmassaan 66/137 Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta koskevan julistuksen, joka muodostaa uuden normatiivisen suosituksen kansainväliselle yhteisölle.” (Käännös EH.)²⁰

Vaikka yleiskokouksen hyväksymät julistukset kuuluvat pehmeän sääntelyn alaisuuteen, niillä voi silti olla poliittista merkitystä. Jos valtio ei noudata niitä, sen uskottavuus kansainvälisessä yhteisössä saattaa kärsiä. Pehmeän sääntelyn alaiset asiakirjat luovat velvoitteen etsiä ratkaisua käsittelemäänsä aiheeseen ilman että ne itse asettavat täytöntöönpanokelpoisia tehtäviä. YK:ssa onkin muodostunut tavanomaiseksi käytännöksi, että esimerkiksi merkityksellisestä ihmisoikeudellisesta asiasta muotoillaan ensin päätöslauselman muodossa oleva julistus ja vasta tämän jälkeen ryhdytään luomaan oikeudellisesti sitovaa sopimusta. (Hakapää 2010, 69; Kratochwil 1989, 155 & 201; Ojanen & Scheinin 2011, 177.) Näin ollen voidaan katsoa, että ihmisoikeuskasvatusta ja -koulutusta koskeva julistus on luonut yhä paremmat mahdollisuudet ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumiseksi kansainvälisiin käytäntöihin. Kyse on nimenomaan sen normatiivisesta vaikutuksesta: valtiot alkavat kokea, että ihmisoikeuskasvatuksen

¹⁸ Ks. YK:n yleiskokouksen 66. istunnossaan hyväksymät päätöslauselmat: <http://www.un.org/en/ga/66/resolutions.shtml>, viitattu 26.7.2013.

¹⁹ ”Everyone has the right to know, seek and receive information about all human rights and fundamental freedoms and should have access to human rights education and training.” (UNGA 2012a, 2.)

²⁰ ”An important development that took place in the past year is the adoption by the General Assembly, in its resolution 66/137, of the United Nations Declaration on Human Rights Education and Training, which constitutes a new normative reference for the international community.” (UNGA 2012b, 3.)

edistämiseksi on tehtävä enemmän työtä, vaikka niitä ei vielä siihen oikeudellisella tasolla sidottaisikaan.

Huolimatta siitä, että valtioilla on yhä vahvistuva velvoite edistää ihmisoikeuskasvatusta ja että ihmisoikeuskasvatus ja ihmisoikeudet ylipäättään ovat yleisesti hyväksyttyjä periaatteita valtioiden keskuudessa, erityisenä haasteena voidaan pitää sitä, että kasvatusta koskevien tavoitteiden implementointi ei ole edennyt valtioiden keskuudessa toivotusti. Vastuu on sysätty ei-valtiollisille toimijoille eli NGO:ille sekä muille kansainvälisille organisaatioille. (Conley & Ettinger 1998, 31.) NGO:t ovatkin alusta lähtien olleet ihmisoikeuskasvatuksen aktiivisimpia edistäjiä. 1970-luvulla pieni opettajien ja aktivistien joukko Amnestyn Saksan jaostosta perusti ihmisoikeuskasvatusta koskevia työpajoja ja alkoi tehdä yhteistyötä opettajien kanssa ihmisoikeuskasvatuksen opetussuunnitelman luomiseksi. (Mihr & Schmitz 2007, 977 & 987.) Vuonna 1974 myös YK:n valtioiden välinen kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO hyväksyi suosituksen, joka koski kansainvälisyys-, rauhan- ja ihmisoikeuskasvatusta (Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms). Kyseinen suositus asetti ihmisoikeuskasvatukselle ensimmäiset kansainväliset kriteerit ja prioriteetit, jotka kansainvälisellä, alueellisella ja kansallisella tasolla tuli saavuttaa. (Sebaly 1987, 208.) Siinä kiinnitettiin huomiota esimerkiksi oppikirjojen sisältöihin ja painotettiin, että oppimateriaalien tulisi olla ajan tasalla, kuvata historiallisia tapahtumia tasapuolisesti ja edistää suvaitsevaisuutta (Symonides 1998, 19).

Suosituksen asettamisen jälkeen UNESCO järjesti myös useita kansainvälisiä kongresseja, joissa arvioitiin ihmisoikeuskasvatuksen edistymistä sekä esitettiin toimenpiteitä tuleville vuosille. Esimerkiksi Wienin kongressissa 1978 hallitusten edustajat, ihmisoikeusaktivistit sekä ihmisoikeuksia opettavat tahot kokoontuivat ensimmäistä kertaa keskustelemaan ihmisoikeuskoulutuksesta ja laativat sen kehittämistä koskevan suunnitelman. Maltan kongressissa vuonna 1987 keskusteltiin erityisesti opettajien kouluttamisesta sekä ihmisoikeuksien opettamiseen soveltuvista metodeista. Lisäksi UNESCO esitti, että valtioiden tulisi asettaa ihmisoikeuskasvatukseen keskittyvä vuosikymmen. (Symonides 1998, 18–22; UNESCO 1987, 6.)

Vaikka NGO:t ja UNESCO tekivätkin 1970- ja 1980-luvuilla töitä ihmisoikeuskasvatuksen aseman vahvistamiseksi, kansallisella tasolla ei saatu haluttuja tuloksia aikaan (Mihr & Schmitz 2007, 975). Kylmän sodan aikana poliittiset jakolinjat näkyivät myös ihmisoikeuskasvatuksessa, koska lännessä ja idässä näkemykset ihmisoikeuksista poikkesivat toisistaan. Esimerkiksi ihmisoikeuskasvatusta jakautuneessa Saksassa tutkineen Susanne M. Shaferin (1987, 199–203) mukaan Länsi-Saksassa ihmisoikeudet nähtiin yksilöllisinä oikeuksina, joita valtion tuli suojella, kun taas Itä-Saksassa

painotettiin ihmisoikeuksien kollektiivista merkitystä. Tältä pohjalta saattoi olla vaikeaa lähteä luomaan yhteisymmärrystä valtioiden välille. Kun kylmä sota päättyi, poliittinen ilmasto oli suotuisampi myös ihmisoikeuskasvatuksen tehokkaammalle lobbaamiselle. 1990-luvun alussa UNESCO, israelilaisen ihmisoikeusaktivistin perustama Peoples Decade for Human Rights Education (PDHRE) ja muut NGO:t vetosivatkin valtioihin, jotta ihmisoikeuskasvatus nostettaisiin aiempaa näkyvämmiin kansainväliselle poliittiselle agendalle. (Rosemann 2004, 89; Mihr & Schmitz 2007, 987.)

UNESCO:n ja NGO:iden lobbaus tuotti tulosta, kun valtiot hyväksyivät vuonna 1994 päätöslauselman YK:n ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmenestä 1995–2004. Vuosikymmenen yhtenä tavoitteena oli, että valtiot valmistelisivat ihmisoikeuskasvatusta koskevan kansallisen toimintasuunnitelman, jossa muun muassa ilmaistaisiin, miten ihmisoikeuskasvatus sisällytettäisiin koulutusjärjestelmiin. Valtioiden oli myös tarkoitus raportoida ihmisoikeuskasvatusta koskevista aloitteistaan ja toimenpiteistään YK:n ihmisoikeusvaltuutetulle. Valtiot eivät kuitenkaan tартuneet toimeen aktiivisesti, sillä vuosikymmenen puolivälissä vuonna 2000 vain noin 20 % jäsenvaltioista oli täyttänyt vuosikymmenen tavoitteita käsittelevän arviointilomakkeen. Lisäksi ainoastaan 12 valtiota oli laatinut jonkinlaisen toimintasuunnitelman. Tässä vaiheessa merkittävimmät ihmisoikeuskasvatuksessa saavutetut edistykset olivat tapahtuneet yhä NGO:iden ansiosta. Ei-valtiolliset organisaatiot olivat järjestäneet esimerkiksi koulutusseminaareja ja kursseja sekä tuottaneet materiaaleja ihmisoikeuksia käsittelevään koulutukseen. NGO:t kuitenkin kokivat, että niiden toimintaa hankaloittivat rajalliset resurssit, mikä taas johtui muun muassa valtion tuen puutteesta. Vuosikymmenen väliaikaisarvioinnissa suurimmiksi ongelmiksi valtioiden osalta nostettiin juuri resurssien ja poliittisen tahdon puuttuminen sekä ajan ja teknologian vähyys. (Mihr & Schmitz 2007, 988; UNGA 1996, 10 & 14; UNGA 2000, 19 & 25.)

Ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmenen päätyttyä tilanne ei ollut muuttunut. NGO:t olivat edelleen aktiivisimmassa roolissa, kun taas valtiot implementoivat ihmisoikeuskasvatusta koulutusjärjestelmiinsä laiskasti. Resursseissa, poliittisessa tahdossa ja teknologiassa nähtiin yhä olevan puutteita. Ihmisoikeuskasvatuksen määrittelyssä ei myöskään edistytty, eikä ollut selvää, millaisiin velvoitteisiin valtiot suostuisivat. (Mihr & Schmitz 2007, 989; ECOSOC 2004, 8.) Koska ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmen ei saavuttanut tavoitteitaan, YK:n yleiskokous julisti päätöslauselmassaan vuonna 2005 sen seuraajaksi monivaiheisen ihmisoikeuskasvatusohjelman. Ihmisoikeuskasvatusohjelman pyrkimyksenä on esittää ihmisoikeuskasvatukselle konkreettisempia tavoitteita ja muun muassa luoda valtioille selkeä ihmisoikeuskasvatuksen implementointistrategia. Ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmenen tapaan valtioita suositetaan raportoimaan ihmisoikeuskasvatuksen edistämiseen tähtäävistä toimenpiteistään. Ensimmäisessä vaiheessa

(2005–2007) keskityttiin ensimmäisen ja toisen asteen koulutukseen ja toisessa (2010–2014) kohteena ovat korkeakoulut, opettajat, virkamiehet, lainkäyttöviranomaiset²¹ sekä armeijan henkilökunta. Ihmisoikeuskasvatusohjelmassa edellytetään myös ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmenen tavoin, että valtiot laativat kansallisen ihmisoikeuskasvatusta koskevan toimintaohjelman. Vajaan vuosikymmenen aikana vain muutamat valtiot ovat noudattaneet tätä suositusta. (Mihir ym. 2008, 115–116; UNGA 2005a, 6; UNGA 2005b, 9 & 11 & 16; UNGA 2010a, 7 & 24–26.)

Anja Mihin ym. (2008, 129) mukaan myös ihmisoikeuskasvatusohjelman ensimmäisen vaiheen aikana valtiot raportoivat toimenpiteistään ihmisoikeuskasvatuksen saralla varsin passiivisesti. Ensimmäisen vaiheen jälkeen YK:n eri elimistä koostuva ja ihmisoikeuskasvatukseen liittyvien toimintojen koordinaatiosta vastaava komitea (United Nations Inter-Agency Coordinating Committee on Human Rights Education in the School System) raportoi, että monet valtiot implementoivat ihmisoikeuskasvatusta yhä enenevässä määrin osaksi kansallisia käytäntöjään, mutta totesi toisaalta haasteitakin olevan (UNGA 2010b, 19). Ongelmana pidettiin erityisesti sitä, että ihmisoikeuskasvatuksen edistäminen ei ole valtioissa kokonaisvaltaista ja järjestelmällistä:

Tavallisimpia puutteita on ihmisoikeuskasvatusta koskevissa selkeissä menettelytavoissa, tarkoissa toimeenpanostrategioissa sekä materiaalien systemaattisessa tuotannossa, opettajien koulutuksessa ja ihmisoikeusarvoja edistävässä oppimisympäristössä. Poliittisten rakenteiden ja/tai koulutusjärjestelyiden hajautuminen lukuisissa maissa edelleen hankaloittaa keskitetyn mallin toimeenpanoa. (Käännös EH.)²²

Myös ihmisoikeuskasvatusohjelman toisen vaiheen väliaikaisarvioinnissa nähtiin, että valtioiden sitoutuminen ihmisoikeuskasvatukseen edistämiseen kaikilla koulutusaloilla on alati kasvava trendi. Haasteena pidettiin aiemman raportin tavoin sitä, että implementointistrategiat eivät ole kansallisella tasolla kovin yhtenäisiä, vaan monet aloitteet syntyvät satunnaiselta pohjalta. Keskitetyn mallin löytäminen onkin ollut ihmisoikeuskasvatuksen edistämisessä haastavaa. Kullakin valtiolla on omat käytäntönsä, joihin kansainvälisellä tasolla laadittuja periaatteita tulisi soveltaa. Kaikki eivät välttämättä edes toimi kansainvälisen ohjeistuksen mukaan vaan nojautuvat itsenäisiin ratkaisuihin: väliaikaisarvioinnissa huomautettiin, että eräissä valtioissa ihmisoikeuskasvatuksen edistäminen on tapahtunut ihmisoikeuskasvatusohjelman globaalin viitekehyksen ulkopuolella. (UNGA 2012b, 17.)

²¹ Lainkäyttöviranomaisilla tarkoitetaan sellaisessa ammatissa toimivia henkilöitä, jotka voivat työssään käyttää poliisivaltuuksia (UNGA 1979, 1).

²² “Among the commonly identified gaps are the absence of explicit policies and detailed implementation strategies for human rights education and the lack of systematic approaches to the production of materials, the training of teachers and the promotion of a learning environment which fosters human rights values. The decentralization of political structures and/or education provision in a number of countries further complicates the implementation of a centralized model.” (UNGA 2010b, 19–20.)

Näin ollen konkreettiset ja kokonaisvaltaiset toimenpiteet ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamiseksi ovat jääneet valtiotasolla pääosin uupumaan. Kansallisia toimintaohjelmia ja ihmisoikeuskasvatusta koskevia raportteja on laadittu tarmottomasti, eivätkä YK:n asettamat tavoitteet ole saavuttaneet valtioiden täyttä tietoisuutta. Ihmisoikeuskasvatusta voidaan pitää lähtökohtaisesti yhä epätarkkana normina, jota valtiot eivät huomioi kansallisissa toiminnoissaan tai implementoivat ainoastaan osittain. Ihmisoikeuskasvatuksen kannalta olisi kuitenkin tärkeää, että kansallisella tasolla yhteiskunta ja valtio pitäisivät ihmisoikeuksia tärkeinä ja edistämisen arvoisina asioina. Vaikka kansainväliset organisaatiot ja ei-valtiolliset toimijat edistäisivätkin ihmisoikeuskasvatusta aktiivisesti, lopulta ihmisoikeuskasvatuksen menestyminen riippuu valtioista. Vasta niiden täysimääräinen sitoutuminen ihmisoikeuskasvatukseen varmistaa sen, että kansainvälisellä tasolla laaditut kriteerit ilmenevät lainsäädännössä sekä käytännön tasolla opetussuunnitelmissa että sitä kautta opetuksessa. (Shafer 1987, 203; Symonides 1998, 11.) Tätä näkemystä pyrin vahvistamaan oman tutkimukseni myötä.

Sia Spiliopoulou Åkermark on todennut, että ihmisoikeuksiin liittyvä tutkimus on keskittynyt kansainvälisiin valvontaelimiin, kun taas kansalliset instituutiot on jätetty vähemmälle huomiolle. Tämän vuoksi olisi asetettava etusijalle sellainen tutkimus, joka kytkee kansainvälisoikeudelliset velvoitteet ja normit kansalliseen ja paikalliseen tasoon. (Spiliopoulou Åkermark 1998, 7.) Vaikka tämä näkemys esitettiinkin 1990-luvun lopulla, se on mielestäni yhä merkityksellinen, sillä kuten aiemmin esitin, monet normien implementoitumista kansallisella tasolla kuvaavat teoriat ovat keskittyneet vain tiettyntyyppisiin valtioihin tai ilmentäneet normin muotoutumista pelkästään diskursiivisten käytäntöjen kautta. Seuraavaksi esittelenkin yleisellä tasolla, miten Suomi on toteuttanut YK:n asiakirjoissa esitettyjä suosituksia ihmisoikeuskasvatuksen implementoimiseksi kansallisiin rakenteisiin. Tämän taustoituksen jälkeen siirryn tutkimukseni metodiosion myötä selvittämään, miten ihmisoikeuskasvatusta koskevat velvoitteet näkyvät tällä hetkellä tietyillä kansallisen tason koulutusaloilla Suomessa.

3.3. Ihmisoikeuskasvatus suomalaisessa kontekstissa

Tässä alaluvussa kerron, mitkä toimijat ovat Suomessa pyrkineet vahvistamaan ihmisoikeuskasvatuksen asemaa ja millä tavoin valtiotasolla on reagoitu ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmenen ja ihmisoikeuskasvatusohjelmien esittämiin suosituksiin. Tuon lisäksi esille, millä tavoin viimeaikaisissa kansallisissa ihmisoikeusasiakirjoissa ihmisoikeuskasvatus on huomioitu ja mitä ongelmia ihmisoikeuskasvatuksen edistämisessä saattaa suomalaisessa kontekstissa olla.

Suomessa ihmisoikeuskasvatuksen edistäminen on noudattanut yleistä kansainvälistä trendiä. Ihmisoikeuskasvatukseen on ohjattu vähän resursseja, eikä Suomi ole selkeästi ilmaissut, millaisiin toimenpiteisiin se aikoo ihmisoikeuskasvatus-normin implementoimiseksi ryhtyä. Esimerkiksi kansallisen ihmisoikeuskasvatusta koskevan toimintaohjelman laatiminen on edennyt hitaasti, ja kansalaisjärjestöt ovat ottaneet pääasiallisen vastuun ihmisoikeuskasvatus-normin eteenpäinviejinä. Myös Suomen UNESCO-toimikunta ja Åbo Akademin ihmisoikeusinstituutti ovat olleet toimeliaita ihmisoikeuskasvatuksen saralla ja laatineet muun muassa koulutusmateriaaleja sekä järjestäneet ihmisoikeuksia koskevaa koulutusta. (Toivanen 2007, 39–40.) Resurssipulasta valtiotason toimetttömyudessa ei voi kuitenkaan olla kyse, sillä Suomi on ollut aktiivinen esimerkiksi kansalaisuus- ja globaalikasvatusta koskevissa hankkeissa. Euroopan kansalaisuuskasvatuksen teemavuoden kunniaksi perustettiin muun muassa internet-sivusto, järjestettiin kursseja ja leirejä sekä tiedotettiin kuukausittain vaihtuvista teemavuotta koskevista aiheista. Vuosina 2007–2009 opetus- ja kulttuuriministeriö taas toteutti Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin, jonka tarkoituksena oli muun muassa vahvistaa globaalikasvatuksen roolia kaikessa koulutuksessa. (OHCHR 2009; Toivanen 2007, 39.)

Yhtenä konkreettisena osoituksena Suomen puutteellisesta sitoutumisesta ihmisoikeuskasvatus-normiin voidaan pitää sitä, että Suomi ei ole noudattanut YK-asiakirjoissa määriteltyjä tavoitteita yhdenmukaisesti. Ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmenen puolivälissä Suomi raportoi lyhyesti, ettei se ole vuosikymmenen kriteerien mukaisesti perustanut kansallista ihmisoikeuksiin keskittyvää komiteaa (OHCHR 2003). Vaikka presidentin lisäksi valtion viranomaisia ja kansanedustajia osallistui edellytettyjen toimenpiteiden implementoimiseen, vuosikymmenelle ei silti annettu suurta painoarvoa. Esimerkiksi Suomessa ihmisoikeuskasvatusta aktiivisesti edistäneet ei-valtiolliset toimijat, kuten Amnestyn Suomen osasto, Ihmisoikeusliitto, Kepa ja Allianssi eivät saaneet ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmenen aikana tarpeeksi rahoitusta tai tunnustusta työlleen. (Toivanen 2007, 38–39.)

Ihmisoikeuskasvatusohjelman ensimmäisen vaiheen aikana ja toisen vaiheen puoliväliin mennessä Suomi ei ole edes laatinut edellytettyä raporttia, kuten käy ilmi YK:n ihmisoikeusvaltuutetun toimiston eli OHCHR:n koostamista kansallisten aloitteiden luetteloista (OHCHR 2010; OHCHR 2012). Niiden valtioiden, jotka eivät ensimmäisen vaiheen aikana toimittaneet arviointiraporttia, toimintaa ihmisoikeuskasvatuksen saralla arvioitiin muista lähteistä käsin. Nämä lähteet koostuivat muun muassa valtioiden muissa yhteyksissä lähettämistä vastauksista ja raporteista. (UNGA 2010b, 5–6 & 24.) Suomi on esimerkiksi vastannut vuonna 2009 OHCHR:n tuottamaan kyselyyn, jossa pyrittiin taustoittamaan YK:n jäsenvaltioiden ihmisoikeuskasvatustilannetta ihmisoikeuskasvatusta koskevaa julistusta varten. Vaikka vastauksessa korostetaan, että ihmisoikeudet kuuluvat

kokonaisvaltaisesti kaikkeen opetukseen, se koskee ainoastaan osaa kansallisesta koulutusjärjestelmästä. Varhaiskasvatuksen, peruskoulutuksen ja toisen asteen koulutuksen katsotaan sisältävän suvaitsevuuutta, monikulttuurisuutta ja ihmisoikeuksien kunnioittamista edistävää opetusta, mutta esimerkiksi valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja vastauksessa ei käsitellä lainkaan. (OHCHR 2009). Näin ollen se ei anna kattavaa kuvaa ihmisoikeuskasvatuksen asemasta Suomessa.

Huolimatta siitä, että Suomi on toteuttanut YK-asiakirjojen asettamia raportointisuosituksia passiivisesti, 2010-luvulla ihmisoikeuskasvatus-normi on huomioitu kansallisella poliittisella agendalla paremmin. Vuosille 2012–2013 laaditussa kansallisessa perus- ja ihmisoikeustoimintaohjelmassa perus- ja ihmisoikeuskasvatuksen edistäminen nostetaan yhdeksi keskeiseksi haasteeksi (Kansallisen ihmisoikeustoimintaohjelman valmistelutyöryhmä 2012, 19). Vuonna 2013 julkaistussa Suomen ulkoasiainhallinnon ensimmäisessä ihmisoikeusstrategiassa taas esitetään, että ulkoasianhallinnossa toimivien virkamiesten koulutusta ihmisoikeuksista lisätään (Ulkoministeriö 2013, 21). Strategiassa on näin ollen huomioitu perus- ja ihmisoikeustoimintaohjelman esittämät näkemykset ihmisoikeuksien sisällyttämisestä viranomaisten koulutukseen:

Perus- ja ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus ovat tärkeitä sen varmistamisessa, että perus- ja ihmisoikeuslähtöinen tarkastelutapa, mukaan lukien yhdenvertaisuuden ja sukupuolten tasa-arvon edistäminen, on vallitseva julkisen vallan käytössä. Oikeuksien toteutumisen kannalta on myös keskeistä, että yksilöt tuntevat oikeutensa. Tietoisuus perus- ja ihmisoikeuksista muokkaa asenteita ja käyttäytymistä loukkauksia ehkäisevään suuntaan, millä on merkitystä erityisesti yksityisten välisissä suhteissa. Ministeriöillä on vastuu oman hallinnonalansa viranomaisten perus- ja ihmisoikeuskoulutuksesta. Viranomaisten koulutuksissa tulisi huomioida ihmisoikeussopimusten kokonaisuus. (Kansallisen ihmisoikeustoimintaohjelman valmistelutyöryhmä 2012, 23.)

Perus- ja ihmisoikeustoimintaohjelma mukailee hyvin vahvasti YK:n määritelmää ihmisoikeuskasvatuksesta. Tietoisuus ihmisoikeuksista, ”perus- ja ihmisoikeuslähtöinen tarkastelutapa” sekä ihmisoikeuskasvatuksen merkitys ihmisoikeusloukkauksien estämisessä ovat juuri niitä kriteereitä, joita ihmisoikeuskasvatukselle julistuksessa asetettiin. Myös ihmisoikeussopimusten painottaminen viranomaisia koskevassa koulutuksessa ilmentää näkökulmaa, jonka mukaan ihmisoikeusopetuksen ei tulisi pelkästään kattaa kansallisia perusoikeuksia.

Vaikka näin ollen myös valtiotasolla ihmisoikeuskasvatuksella tunnustetaan olevan merkitystä, ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteita toteuttavia konkreettisia hankkeita ei ihmisoikeustoimintaohjelmassa esitellä. Kansalaisjärjestöistä ja ihmisoikeusasiantuntijoista

koostunut ihmisoikeustoimijoiden paneeli kritisoikin ihmisoikeustoimintaohjelmaa siitä, että siinä ilmaistaan ihmisoikeuskasvatuksen osalta vain vähän toimenpiteitä. Paneeli itse esitti toimintaohjelmaa laadittaessa perustettavaksi kansallista koordinaatiokeskusta, joka määritteli kunkin koulutusalan ihmisoikeuskasvatuksen sisällön ja päämäärät, mutta toimenpide-ehdotusta ei lopullisessa ihmisoikeustoimintaohjelmassa huomioitu. Ihmisoikeusliiton mukaan koordinointi olisi tärkeää, sillä ”Suomen kansallinen perus- ja ihmisoikeusarkkitehtuuri on todettu useassa yhteydessä hajanaiseksi. Perus- ja ihmisoikeuksien käsittelyä vaivaa kokonaisnäkömyksen puute ja asioita käsitellään hallinnossa sektorikohtaisesti.” (Ihmisoikeusliitto 2011, 1; Ihmisoikeustoimijoiden paneeli 2012a, 9; Ihmisoikeustoimijoiden paneeli 2012b.) Esimerkiksi Suomen ulkoasiainhallinnon ihmisoikeusstrategia ja siihen kuuluvat suunnitelmat ihmisoikeuskasvatuksen lisäämisestä kattavat vain tietyn osan valtion virkamiehistä.

Suomeen keväällä 2012 perustettua Ihmisoikeuskeskusta voidaan pitää isona edistysaskeleena, sillä yksi keskuksen tehtävistä on ”edistää perus- ja ihmisoikeuksiin liittyvää tiedotusta, koulutusta, kasvatusta ja tutkimusta” (Ihmisoikeuskeskuksen internet-sivut). Keskuksen toteuttama ihmisoikeuskasvatusta koskeva selvitys on myös ihmisoikeuskasvatusohjelman kansallisen toimeenpanon ensimmäinen askel (UNGA 2010a, 24). Tämä ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että Suomi ei ole vielä sitoutunut ihmisoikeuskasvatus-normiin täysimääräisesti ja koordinoitusti. Jos normi toimii pelkkänä ”ikkunankoristeena”, muutoksia ei tapahdu eikä normia implementoida (Cardenas 2005, 364). Ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoiminen vaatii erityistä aktiivisuutta valtiotasolla, eikä vastuuta voida siirtää pelkästään ei-valtiollisille toimijoille. Ihmisoikeuskasvatuksesta on oltava kokonaisvaltainen näkemys, ja siitä on puhuttava eksplisiittisesti lainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa. Muutoin ihmisoikeuskasvatus ja ihmisoikeudet eivät itsessään nouse selkeiksi edistettäviksi kokonaisuuksiksi. (Mühr 2004, 35.) Ihmisoikeuskasvatuksen käsitteleminen omana kokonaisuutenaan erityisesti opetussuunnitelmissa olisi tärkeää myös siksi, että muutoin ”[k]ansainvälisiin Suomenkin ratifioimiin asiakirjoihin perustuva ihmisoikeuskasvatusvelvoite ja sen toteutumisen arviointi on [...] laiminlyöty” (Matilainen 2011, 210).

Suomalaista ihmisoikeuskasvatusta tutkineet Reetta Toivanen ja Mia Matilainen pitävät erityisenä ongelmana sitä, että Suomessa ihmisoikeustilanteen ajatellaan olevan hyvä tolalla, minkä vuoksi ihmisoikeuskasvatusta ei välttämättä koeta tarpeelliseksi eikä sen toimeenpanoa kiireelliseksi – ihmisoikeuskasvatus nähdään vain ylimääräisenä lisänä opetuksen ydinsisältöihin. (Matilainen 2011, 197 & 201; Toivanen 2007, 39.) Matilaisen mukaan on ongelmallista, jos valtiotasolla ihmisoikeuksien toteutumista pidetään tällä tavoin itsestään selvänä, sillä ”ihmisoikeuksien ideaalia ei missään ole ikinä täysin saavutettu” (Matilainen 2011, 199). Myös koulutuksen osalta voi olla

helppoa ajatella, että Suomessa kaikki on mallillaan, sillä useissa koulutusta koskevissa tutkimuksissa Suomi on sijoittunut valtioiden kärkijoukkoon (ks. esim. OECD 2013).

Tämänhetkiset lähtökohdat ihmisoikeuskasvatus-normin käytännön toimeenpanolle eivät edellä esitellyn perusteella ole ihanteelliset. Ihmisoikeuskasvatus-normin moneen suuntaan kurkottavat päämäärät ja normin saama laimea vastaanotto sekä yleisesti valtioiden keskuudessa että Suomessa eivät kuitenkaan sellaisenaan kerro mitään ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumisesta valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin. Tarvitaan kattavampaa näkemystä normien vaikutustavoista ja muotoutumisesta. Tämän vuoksi on tärkeää tämän luvun lopuksi pohtia, millaisia olettamuksia aiemmin käsittelemäni behavioristiset ja reflektivistiset teoriat sekä niitä yhdistelevä synteesi luovat nimenomaan ihmisoikeuskasvatus-normin osalta, kun huomioidaan sen sisältö ja tausta.

Behaviorististen normiteorioiden perusteella voidaan tarkastella erityisesti sitä, miten sitoutunut Suomi on ihmisoikeuskasvatus-normiin. Viime aikoina laaditut kansalliset ihmisoikeuksia käsittelevät toimintaohjelmat ja strategiat osoittavat jo sen, että ihmisoikeuskasvatuksen lisäämisestä on muodostunut kirjattu tavoite, jonka voi katsoa luovan vahvemman velvoitteen myös normin käytännön toimeenpanolle. Jos normiin sitoutuminen on edennyt jo institutionalisoitumisen asteelle, ihmisoikeuskasvatuksen tulisi näkyä kansallisen lainsäädännön lisäksi opetusta tarjoavien organisaatioiden opetussuunnitelmissa sekä yleisesti käytännön opetuksessa ja oppimisympäristössä. Juuri tätä sitoutumisen vaihetta pyrin aineistonani toimivien lakien, haastattelujen ja opetussuunnitelmien avulla tarkastelemaan, sillä kuten aiemmin esitin, juuri institutionalisoitumisen myötä määrittäyty normin tarkempi, joskaan ei välttämättä lopullinen sisältö.

Behavioristiset normiteoriat tarjoavat siis eräänlaisen kehikon tai mittapuun, jonka avulla arvioin ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumista suomalaisissa valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa. Syventääkseni ja monipuolistaakseni tutkimuksellista näkökulmaani aion lisäksi selvittää, miten reflektivistiset oletukset normin muuntuvaisuudesta ja epämääräisyydestä vaikuttavat institutionalisoitumiseen ja siten normin asemaan kansallisissa rakenteissa. Koska reflektivistiset normiteoriat otaksuvat, että normit muuttuvat toimijan ja rakenteen vuorovaikutuksessa eikä niiden sisältö ole koskaan täysin määrittynyt, on merkityksellistä seurata, miten valtion sosiaalistuminen johonkin normiin muovaa itse normia. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa erityisesti sitä, että kiinnitän reflektivististen näkökulmien mukaisesti huomiota siihen, millä tavoin haastatellut organisaatiot tulkitsevat ihmisoikeuskasvatus-normia ja millaiset kontekstit kyseisiin tulkintoihin vaikuttavat. Oletuksenani on, että ihmisoikeuskasvatus-normin yhä tarkentumaton sisältö ja vaikeus erottua omaksi käsitteekseen tarjoavat normin toimeenpanijoille eli

tässä tapauksessa valtion koulutuslaitoksille ja korkeakouluille mahdollisuuden ymmärtää ihmisoikeuskasvatus kuhunkin yhteyteen sopivalla tavalla, vaikka tämä veisi käsitettä yhä kauemmas sen tarkoitetusta sisällöstä.

Reflektivististen näkemysten avulla pystyn myös ohittamaan behaviorististen normiteorioiden luoman hierarkian, jonka huipulle sijoitettuja länsimaisia valtioita pidetään ihmisoikeusnormien itsestään selvinä ja kyseenalaistamattomina noudattajina. Vaikka Suomen voidaan katsoa kuuluvan länsimaiseen ja liberaaliin yhteisöön ja sitä on mahdollista pitää edistyksellisenä valtiona sekä koulutuksen että ihmisoikeuksien osalta, on reflektivistisestä näkökulmasta olennaista kysyä myös, miten ihmisoikeuskasvatus-normi toteutuu ja millä tavoin sen sisältö muokkautuu Suomessa kansallisella tasolla. Reflektivististen normiteorioiden mukaan siis kaikkia normeja voidaan tulkita ja muovata omiin tarkoituksiin sopiviksi riippumatta valtioiden asemasta ja yhteiskunnallisesta kehityksestä. Siksi ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumista suomalaisiin valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin ei voi pitää itsestään selvänä.

Ennen kuin siirryn koettelemaan behavioristisia ja reflektivistisiä näkemyksiä ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumisesta, esittelen aineistoni, perustelen tekemäni rajaukset ja avaatan tutkimuksessa käyttämäni metodia tarkemmin. Aineistoni pyrkii ilmentämään, miten ihmisoikeudet näkyvät juuri valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen opetussisällöissä ja miten yhtenäisesti ihmisoikeuskasvatusta edistetään valtiotasolta käsin. Metodologisessa osiossa pyrin kertomaan mahdollisimman paljon tutkimukseni edetessä tekemistäni ratkaisuihin ja niistä tavoista, joilla olen aineistoani lähestynyt. Käsittelen muun muassa haastattelukysymysten muotoutumista, haastattelujen toteutusta sekä aineiston analyysitekniikkaa. Tutkijaposition esiin tuominen on tärkeää, koska sen avulla voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 17; Sarajärvi & Tuomi 2002, 135).

4. AINEISTO JA METODI

4.1. Aineiston esittely ja raja

Haastatellut organisaatiot eli valtion koulutuslaitokset ja korkeakoulut kouluttavat opiskelijoita tiettyihin valtion viranomaistehtäviin, kuten poliiseiksi, pelastajiksi, vanginvartijoiksi, tull- ja rajaviranomaisiksi sekä sotilasammatteihin. Muutoin valtion työntekijöille ei ole ”omaa, nimenomaista sisään tulokoulutusta” (Valtiolle.fi -sivusto). Vaikka valtion koulutuslaitoksiksi määritellyt oppilaitokset ja korkeakoulut voikin tällä perusteella niputtaa saman kategorian alle, kyseiset organisaatiot eroavat toisistaan monella tapaa.

Poliisiammattikorkeakoulu (myöhemmin myös: Polamk), Pelastusopisto (PeO), Rikosseuraamusalan koulutuskeskus (RSKK) ja Tullikoulu (TK) tarjoavat ammatillista tutkintoon johtavaa koulutusta. Tullikoulu ei kuitenkaan ole virallinen oppilaitos vaan Tullin keskusviraston sisäinen koulutustoiminto, jonka peruskoulutukseen kuuluva virallinen tullialan ammattitutkinto toteutetaan yhdessä Kouvola seudun ammattiopiston kanssa. Maanpuolustuskorkeakoulu (MPKK) taas on sotatieteellinen yliopisto, jonka hallinnoimista tutkinnoista osa suoritetaan puolustushaarakouluissa, kuten selvityksessä mukana olevassa Raja- ja merivartiokoulussa (RMVK) sekä Maasotakoulussa (MSK).²³ Raja- ja merivartiokoululla on kaksinainen rooli tutkimuksessani: RMVK:n osalta keskitytään erityisesti ammatilliseen koulutukseen kuuluvaan rajavartijan peruskurssiin, mutta myös sotatieteellisten tutkintojen erikoistumisopintojen sisältöjä käsitellään. Koska sekä rajavartijaopiskelijoilla että kadeteilla ihmisoikeuksia käsittelevä opetus on varsin samankaltaista, käsitelen sitä yhteisellä nimityksellä ”rajaviranomaisen koulutus”.

Kadettien sotatieteellisten opintojen lisäksi Maasotakoululla on mahdollista suorittaa varusmiespalvelus, mutta toimeksiantona tekemästäni selvityksestä poiketen en käsittele varusmiehiä pro gradu -tutkielmani aineistossa. Tällä ratkaisulla koen muokkaavani haastatteluaineistoani yhtenäisemmäksi ja tarkemmaksi. Selvityksessä Maasotakoulun varusmieskoulutus toimii havainnollistavana esimerkkinä Puolustusvoimien koulutuskulttuurista, mutta tutkielmassani minun olisi mielestäni pitänyt perehtyä laajemmin varusmiespalvelusta järjestäviin tahoihin, jotta olisin voinut tehdä jonkinlaisia yleistyksiä ihmisoikeuskasvatus-normin toteutumisesta kyseisissä organisaatioissa. Tällöin aineistoni fokus ei olisi kuitenkaan ulottunut enää selkeästi valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin.

²³ Maasotakoulun lisäksi muita puolustushaarakouluja ovat Merisotakoulu ja Ilmasotakoulu. Maasotakoulu valittiin selvitykseen sen vuoksi, että maavoimat on suurin puolustushaara ja näin ollen suurin osa kadeteista kouluttautuu maasotalinjalla (Maanpuolustuskorkeakoulun hakutilastot 2012).

Tuodakseni paremmin esiin valtion roolia sekä ihmisoikeuskasvatuksen institutionalisoitumisen edellytyksiä esittelen analyysissani myös valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja käsittelevää lainsäädäntöä, joka määrittelee, millä tavoin ministeriöt voivat puuttua alaisuudessaan toimivien organisaatioiden koulutukseen ja millaisia sisältövaatimuksia lait koulutukselle ja opetukselle asettavat. Laki naisten ja miesten tasa-arvosta sekä yhdenvertaisuuslaki koskevat kaikkia valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja. Pääosin monia valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja säätelevät kuitenkin omat lait tai asetukset. Niiden organisaatioiden kohdalla, joita suoraan koskettavaa lainsäädäntöä ei ole olemassa, tutkin sellaisia lakeja, jotka joko luonnehtivat organisaatioissa annettavien tutkintojen sisältöjä tai muutoin ilmentävät hallinnollista työnjakoa ylemmien viranomaisten sekä valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen välillä. Laitkaan eivät kuitenkaan kerro kaikkea esimerkiksi opetussuunnitelmien laatimisesta, joten olen pyytänyt haastattelemiltani henkilöiltä lisätietoja sähköpostitse tai perehtynyt suunnitelmatyötä koskeviin asiakirjoihin.

Koska erilaisia koulutusvaihtoehtoja on kussakin seitsemässä organisaatiossa niin runsaasti, valitsin tutkimukseni kohteeksi vain perustasoisia tutkintoja ja kursseja sekä niitä koskevia opetussuunnitelmia.²⁴ Nimenomaan peruskoulutuksen käsittely on merkityksellistä, sillä se kattaa suurimman osan valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen opiskelijoista ja lisäksi perustutkinnon suorittaminen on usein edellytyksenä ylemmän tasoisille tutkinnoille sekä täydennyskoulutukselle. Opetussuunnitelmiin perehtymällä pystyn hahmottamaan, onko ihmisoikeuskasvatukseen kuuluvia sisältöjä kirjattu perustutkinto-opetuksen tavoitteisiin.

Huolimatta hajautuneesta lainsäädännöstä sekä erilaisesta koulutustarjonnasta edellä lueteltuja valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja on perusteltua tutkia samassa yhteydessä: sen lisäksi, että opiskelijat valmistuvat suoraan valtion virkoihin, he tulevat toimimaan työssään viranomaisina, jotka voivat tiettyjen ehtojen täyttyessä rajoittaa kansalaisten perus- ja ihmisoikeuksia, kuten liikkumisvapautta, omaisuudensuojaa sekä oikeutta henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen. Tämän vuoksi on erittäin olennaista, että tutkittavien organisaatioiden koulutuksessa perehdytään ihmisoikeuksiin ja että opiskelijat sisäistävät niiden merkityksen omassa käytännön työssään.

Koska tutkimukseni pyrkimyksenä on selvittää YK:n määrittämän ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoituminen suomalaisiin valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin, primääriaineistooni kuuluu myös YK-asiakirjoja. Vuonna 2012 annettu YK:n

²⁴ Pelastusopistossa voi suorittaa kaksi perustasoisia tutkintoa, jotka ovat pelastajan ja hätäkeskuspäivystäjän tutkinto. Käsittelen pro gradu -työssäni vain ensinnä mainittua, sillä hätäkeskuspäivystäjän ammatissa ei kajota perus- ja ihmisoikeuksiin samassa määrin kuin muissa tutkimukseni piiriin kuuluvissa ammateissa.

ihmisoikeuskasvatusta koskeva julistus ja YK:n ihmisoikeuskasvatusohjelman toimintasuunnitelmista ilmenevät suositukset määrittelevät ihmisoikeuskasvatusta tähän mennessä konkreettisimmin ja painokkaimmin, joten on luontevaa, että kyseiset asiakirjat toimivat myös pro gradu -tutkielmani aineistona. Ihmisoikeuskasvatusohjelman toimintasuunnitelmista olen valinnut vain toisen, sillä se koskee korkeakouluja sekä virkamiesten ja tutkimukseni kohteena olevien ammattien koulutusta.²⁵ Nämä asiakirjat toimivat ihmisoikeuskasvatuksen normin perustana, jota vasten haastatteluista ja opetussuunnitelmista ilmeneviä näkemyksiä ja tietoja peilaan.

Seuraavaksi perehdyn niihin menetelmiin, joiden avulla olen valitsemaani aineistoa tarkastellut. Kerron ensin yleisesti, millaiseen tutkimusperinteeseen työssäni nojaudun ja mitä tämä tarkoittaa aineistosta saatavan tiedon kannalta: käyttämäni laadullinen tutkimusote vaikuttaa erityisesti siihen, mihin suuntaan voin tutkimustani viedä ja millaisia rajoitteita tutkimuksen aikana tai sen myötä on otettava huomioon. Käsiteltyäni laadullisten näkökulmien merkitystä juuri tässä tutkielmassa erittelen vaihe vaiheelta tutkimukseni toteutusta.

4.2. Metodologiset lähtökohdat

4.2.1. Laadullinen tutkimusote

Laadullista tutkimusta ei sellaisenaan voi pitää valmiiksi rakennettuna ja määriteltynä välineenä, jonka avulla aineistoa analysoidaan. Kuten Jari Metsämuuronen (2006, 83) toteaa: ”Laadullisella eli *kvalitatiivisella* tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä.” Kvalitatiivinen tutkimusote on eräänlainen kehys, joka määrittää, millä tavoin tutkija suhteuttaa oman ymmärryksensä tiedosta ja sen keräämisestä tutkimuskohteeseen. Tutkijan on siten laadullista tutkimusta tehdessään yhä valittava, millä tavoin hän aineistonsa kerää ja millaisin tekniikoin hän saatua tietoa tutkii. Toki laadullinen tapa lähestyä aineistoa painottaa tietynlaisia tutkimuskohteita: sen avulla voidaan tutkia esimerkiksi ihmisten käyttäytymistä, ajatuksia ja tunteita sanoiksi, kuviksi tai ääniksi puetun tiedon muodossa sen sijaan, että ne pelkistettäisiin kvantitatiivisen tutkimuksen tapaan numeroiksi (Bernard & Ryan 2010, 5).

Tutkielmani tarkoituksena on luoda kokonaiskuva ihmisoikeuskasvatuksesta tutkittavissa organisaatioissa niin, että voin muodostaa käsityksen ihmisoikeuskasvatuksen kriteerien ja siten ihmisoikeuskasvatuksen normatiivisten vaikutusten toteutumisesta. Koska normit ilmenevät selkeimmin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eikä aikomuksenani ollut numeerisesti mitata, miten usein ihmisoikeudet aineistossani näkyvät, laadullinen tutkimus soveltui tutkimuksellisiin päämääriini parhaiten. Kvalitatiivinen tutkimusote oli tarkoitukseni kannalta osuva myös siksi,

²⁵ Kolmannen vaiheen (2015–2019) teemoja selvitetään parhaillaan.

että se olettaa aineiston ilmentävän piirteitä samanlaisesta ilmiöstä. Tavoitteena ei kuitenkaan ole yleistäminen – paremminkin voisi puhua *suhteuttamisesta* johonkin laajempaan kokonaisuuteen tai teoreettiseen käsitykseen. (Alasuutari 1999, 40–41; Eskola & Suoranta 1998, 61–62.) Minun tapauksessani tämä kokonaisuus tai teoreettinen ymmärrys voisi tarkoittaa valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen ihmisoikeuskasvatuksen nykytilan sekä ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumisen hahmottamisen lisäksi sitä, miten Suomen valtio on tutkittavien organisaatioiden perusteella sitoutunut ihmisoikeuskasvatukseen edistämiseen.

Pohtimisen arvoista kuitenkin on, miten paljon johtopäätöksiä Suomen toiminnasta ihmisoikeuskasvatuksen saralla voin tutkimukseni perusteella tehdä. Ihmisoikeuskasvatukseen liittyvä tutkimus on Suomessa varsin alkutekijöissään (Matilainen 2011, 65). Tämän vuoksi olen joutunut nojaamaan paljon haastateltujen antamiin tietoihin, mikä taas tarkoittaa sitä, että aineistossa painottuvat laadulliselle tutkimukselle ominaisesti heidän näkemyksensä (Eskola & Suoranta 1998, 16). Toki tutkimani opetussuunnitelmat antavat myös jonkinlaista perspektiiviä oppisisällöistä ja tutkintojen tavoitteista.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti myöskään tutkittavien tapausten eli tässä tapauksessa organisaatioiden määrä ei ole kovin suuri (Eskola & Suoranta 1998, 18). Vaikka olenkin tutkinut kaikkia valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja, en voi sanoa, että ne edustaisivat kattavasti suomalaista koulutusjärjestelmää ja että pystyisin tutkimukseni perusteella päättämään, millainen ihmisoikeuskasvatuksen yleinen tila Suomessa on. Valtion koulutuslaitokset ja korkeakoulut ovat kuitenkin siinä mielessä tärkeitä ihmisoikeuskasvatuksen toteutumisen kannalta, että ne nimensä mukaisesti valmistavat opiskelijoitaan valtion tehtäviin. Kyseisissä tehtävissä toimitaan niin konkreettisesti perus- ja ihmisoikeuksien parissa, että valtioiden ensisijainen vastuu ihmisoikeuskasvatuksen edistäjinä kulminoituu mielestäni juuri valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa. Tähän kiinnitetään huomiota myös ihmisoikeuskasvatusta koskevassa julistuksessa (UNGA 2012a, 4). Yleisen koulutusjärjestelmän eli esimerkiksi ammattikoulujen ja lukioden piirissä saatu ihmisoikeuskasvatus on myös tärkeää, mutta valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen koulutuksessa valtion rooli korostuu eniten. Siksi aineistoni perusteella voi näkemykseni mukaan pohtia myös sitä, miten sitoutunut Suomen valtio on ihmisoikeuskasvatus-normiin.

Nojaan tutkimuksessani näkemykseen siitä, että laadullinen tutkimus on prosessi, jonka aikana näkökulmat aineistosta muotoutuvat ja kehittyvät. Teorian ja aineiston suhteen kannalta tämä tarkoitti sitä, että minulla ei ollut etukäteen lähtökohtana mitään tiettyä teoriaa, jota lähdin aineistollani koettelemaan. Halusin selvittää, millaisia seikkoja aineistosta nousee ja millaisen

kuvan ne ihmisoikeuskasvatuksen nykytilasta muodostavat. Toisaalta minulla oli oletus siitä, että on olemassa ihmisoikeuskasvatus-normi, jonka tarkempi sisältö on määritelty aineistooni kuuluvissa YK-asiakirjoissa, ja halusin tutkia tuon normin toteutumista suomalaisissa valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa. Käsitys tästä normista ja sen sisällöstä muokkasi haastattelukysymyksiäni ja siten myös aineistoani. Näkemykset normien ominaisuuksista ja toimintamekanismeista taas vaikuttivat pääasiallisesti siihen, miten tulkitsin aineistosta saamiani tuloksia. (Kiviniemi 2010, 70 & 74–75.) Voidaankin sanoa, että tutkimukseni oli teoriasidonnaista tai teoriaohjaavaa eikä ensisijaisesti aineisto- tai teorialähtöistä. Teoriasidonnaisessa ”analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjaudu teoriaan” (Eskola 2010, 182).

4.2.2. Haastattelut tiedonkeruun menetelmänä

Koin parhaaksi tiedonkeruumenetelmäksi haastattelut, sillä haastattelujen aikana voidaan esittää joustavasti lisäkysymyksiä, motivoida haastateltavaa sekä antaa täsmennyksiä (Hirsjärvi & Hurme 1985, 15). Pidin tätä erityisen tärkeänä siksi, että ihmisoikeuskasvatus ei ollut antamistani esitiedoista huolimatta haastatelluille välttämättä käsitteenä kovin tuttu.²⁶ Esitietoihin sisältyivät selvityksen hanke-esittely sekä haastattelukysymykset, sillä halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden hankkia kollegoiltaan lisätietoja sekä aikaa perehtyä ihmisoikeuskasvatuksen määritelmään. Haastattelumenetelmänä käytin puolistrukturoitua haastattelua, jossa esitin kaikille haastatelluille samat kysymykset, mutta vastaukset olivat avoimia. (Eskola & Vastamäki 2010, 28.) Lisäksi joidenkin haastattelukysymysten yhteydessä saatoinkin kysyä tarkentavia tietoja ja näkökulmia, jotka liittyivät haastattelun pohjavireenä toimiviin yläkäsitteisiin eli teemoihin. Voikin sanoa, että mukailin aineistoa kerätessäni teemahaastattelua (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36; Eskola & Vastamäki 2010, 38).

Teemahaastattelu on erityisen hyvä valinta silloin, kun halutaan, että haastattelu on jollakin tapaa jäsennelty, mutta kuitenkin jätetään tilaa haastateltavien yksilöllisille näkemyksille. Aiemman tutkimustiedon tai teorian pohjalta muodostetaan iskusanamainen teema-alueuuttelo, joka taas rakentaa haastattelurungon. Kysymyksiä ei näin ollen tarvitse asettaa etukäteen niiden tarkkaan muotoon ja järjestykseen, vaan ne muotoutuvat itse haastattelutilanteessa. Teema-alueet kuitenkin takaavat sen, että haastatteluissa käsitellään samoja aiheita, vaikka haastattelu onkin rakenteeltaan vapaamuotoisempi. Tärkeintä ei ole se, miten kysytään, vaan se, mitä kysytään. (Eskola & Suoranta 1998, 88–89; Hirsjärvi & Hurme 1985, 36 & 41 & 84.) Vaikka tutkimuksessani

²⁶ Matilainen törmäsi tähän ongelmaan tutkiessaan ihmisoikeuskasvatusta lukiossa: monet opettajat eivät tunteneet ihmisoikeuskasvatus-käsitettä entuudestaan (ks. Matilainen 2012).

haastattelukysymykset olivat ennalta määriteltyjä ja kävin ne yleensä järjestyksessä läpi, itse haastattelutilanteessa pyrin mukauttamaan kysymyksiä kunkin organisaation kontekstiin sopiviksi. Haastatellut esimerkiksi toivat esiin sellaisia näkökulmia ja faktoja, joiden pohjalta esitin täydentäviä kysymyksiä. Lisäksi he saattoivat vastata eräisiin kysymyksiini jo jonkin toisen kysymyksen yhteydessä. Teemahaastattelun avoimuus ja yhdenmukaisuus saattaakin vaihdella tilanteesta riippuen (Sarajärvi & Tuomi 2002, 77–78).

Teemahaastattelumenetelmän yhdeksi tärkeimmäksi vaiheeksi Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme asettavat haastatteluteemojen suunnittelun (Hirsjärvi & Hurme 1985, 41). Tutkimukseni teemat tulevat aiemmin esiteltyjen asiakirjojen eli YK:n ihmisoikeuskasvatusta koskevan julistuksen ja ihmisoikeuskasvatusohjelman määritelmistä ja periaatteista. Määritelmillä ja periaatteilla on käsitteellistävä ja konkretisoiva funktio: ne kertovat, mitä ihmisoikeuskasvatus-normiin sisältyy ja millaisia ehtoja normin toteutumisella on. Toisin sanoen ne kuvaavat erityisesti normin regulatiivisia ominaisuuksia.

Kuten YK:n ihmisoikeuskasvatusta koskevassa julistuksessa painotetaan, ihmisoikeuskasvatukseen on sisällyttävä opetusta ihmisoikeuksiin liittyvistä arvoista, normeista ja mekanismeista. Opetuksen itsensä on tapahduttava ihmisoikeuksia kunnioittaen, ja sen on voimaannutettava ihmisiä sekä omien että toisten oikeuksien toteuttamiseksi. Julistuksessa ja ihmisoikeuskasvatusohjelman toimintasuunnitelmassa esitetään myös useita erilaisia keinoja, joiden avulla valtiot voivat edistää ihmisoikeuskasvatusta, ja menetelmiä, joilla opetusta tulee organisaatioissa antaa. (UNGA 2010a, 20–21 & 23–26; UNGA 2012a, 3–5.) Näiden asiakirjoista löytyvien painotusten mukaisesti muodostin selvitystä varten seuraavat teemat: *opetuksen käytännöt, arvot, normit, mekanismit, ihmisoikeuksia kunnioittava opetus, voimaannuttaminen ja tulevaisuus*²⁷ sekä *valtion rooli*. Luomieni teemojen alle asetin haastattelukysymykset (ks. liite 1).

4.2.3. Haastatteluprosessi

Keräsin haastatteluaineiston joulukuussa 2012 sekä tammi–helmikuussa 2013. Yksi haastatteluista tapahtui aikataulusyistä puhelimitse, muut kuusi haastattelua tein paikan päällä tutkittavissa organisaatioissa. Ihmisoikeuskeskukselta sain ohjeistukseksi ottaa ensin yhteyttä opetuksen yleisiä linjoja tunteviin henkilöihin, kuten koulutuslaitosten ja korkeakoulujen koulutuspäälliköihin ja -suunnittelijoihin, jotka voisivat joko itse osallistua haastatteluihin tai delegoida haastattelupyyntöni esimerkiksi perus- ja ihmisoikeuksia opetuksessaan käsitteleville opettajille. Tämä ei välttämättä ollut kovin systemaattinen tapa valita haastateltavia, mutta toisaalta kuulin

²⁷ Näen voimaannuttamisen liittyvän olennaisesti myös ihmisoikeuskasvatuksen edistämiseen ja kehittämiseen, joten liitin siihen myös tulevaisuuteen liittyviä näkökohtia.

varmasti monipuolisempia näkemyksiä ihmisoikeuskasvatuksen nykytilasta kuin haastattelemalla pelkästään koulutuspäälliköitä ja/tai -suunnittelijoita: ylemmän tason strategisten näkemysten lisäksi sain tietoa myös käytännön opetuksesta.

Tärkeimpänä kriteerinä haastateltavien valinnassa olikin heidän asemansa ja ammattinsa sijaan se, että valikoituneet henkilöt tietäisivät tutkittavasta aiheesta mahdollisimman paljon (Sarajärvi & Tuomi 2002, 88). Ulkopuolisena tutkijana minun oli hankala arvioida etukäteen, kuka kussakin tutkittavassa organisaatiossa osaisi vastata kysymyksiini parhaiten. Näin ollen itseohjautuva valikointi toimi tässä kyseisessä tutkimuksessa mielestäni parhaiten, etenkin kun koulutuslaitokset ja korkeakoulut olivat kooltaan ja toimintatavoiltaan varsin erilaisia.

Kokonaisuudessaan haastateltuja kertyi 12, joista toimenkuvaltaan puolet olivat koulutuspäälliköitä sekä -suunnittelijoita ja puolet opettajia.²⁸ Vaikka kokonaisuudessaan jakauma olikin tasapuolinen, joissakin organisaatioissa, kuten Poliisiammattikorkeakoululla ja Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksessa haastatellut olivat pelkästään koulutuspäälliköitä ja -suunnittelijoita. Pelastusopistolla ja Raja- ja merivartiokoulussa taas haastattelin ainoastaan opettajia. En pidä tätä kuitenkaan ongelmana, sillä kyseiset opettajat olivat oman aineensa vastuu- tai yliopettajia, minkä vuoksi heillä oli kokonaisvaltaista näkemystä koulutussasioista. Lisäksi esimerkiksi Poliisiammattikorkeakoulun koulutuspäällikkö oli aiemmissa tehtävissään toiminut opettajana. Sain myös kirjallisia vastauksia seitsemältä henkilöltä, mikä täydensi mahdollisesti haastatteluihin jääneitä aukkoja. Haastateltujen monipuolisen osaamisen sekä täydentävien vastausten vuoksi en kokenut ongelmallisena myöskään sitä, että haastateltujen määrä kutakin organisaatiota kohti vaihteli yhdestä neljään.

Haastattelut sujuivat mielestäni hyvin siitä huolimatta, että minulla ei ollut aiempaa haastattelukokemusta. Koe- tai esihaastatteluja en ehtinyt järjestää, sillä sain sovittua ensimmäisen haastatteluni varsin nopealla aikataululla kysymysteni valmistuttua. Tarkistutin kysymykseni kuitenkin Ihmisoikeuskeskuksen asiantuntijalla, jotta varmistuin siitä, että kysymykset kattavat ihmisoikeuksiin liittyvät teemat mahdollisimman hyvin. Itse haastattelutilanteita varten hankin Ihmisoikeuskeskukselta nauhurin, jotta pystyin muistiinpanojen kirjoittamisen sijaan keskittymään haastateltujen vastauksiin. Haastattelujen aikana kirjoitin toki myös lyhyesti ylös, mitä haastatellut sanoivat.

Varsinaisissa haastatteluissa koin haastattelukysymykseni varsin toimiviksi, vaikka välillä jouduinkin selventämään, mitä olin yksittäisellä kysymykselläni tarkoittanut. Haastatteluiden sujuvuuteen vaikutti merkittävästi myös se, että haastateltujen asenne tutkittavaan aiheeseen oli

²⁸ Lasken myös Maasotakoululla haastattelemani sosiaalikirjuriopettajaksi, sillä hänen työhönsä kuului opetusta.

myönteinen. Jo sopiessani haastatteluiden ajankohdasta yllätyin, miten varauksetta haastatellut lähtivät mukaan ja kertoivat aiheeni olevan tärkeä. Haastateltavien motivaatio onkin yksi parhaimmista edellytyksistä saada haastatteluista irti tarvittava informaatio (Hirsjärvi & Hurme 1985, 46). Toki haastateltujen motivaatioon saattoi vaikuttaa osaltaan se, että edustin haastattelijan asemassa myös Ihmisoikeuskeskusta, mikä mahdollisesti teki kieltäytymisen hankalammaksi.

Kaiken kaikkiaan hain tutkimusmenetelmiltäni joustavuutta. Liian tarkasti määritellyt analyysin välineet olisivat saattaneet jättää jotakin olennaista aineistosta pois, etenkin kun ihmisoikeuskasvatusta ei ole Suomessa vielä merkittävässä määrin tutkittu. Joustava tiedonhankinta ja aktiivinen vuorovaikutus haastateltujen kanssa aineiston keräysvaiheessa takasivat mielestäni sen, että sain mahdollisimman laajan kuvan tutkittavasta ilmiöstä ja siten hyvät lähtökohdat analyysin toteutukselle.

Joustavuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että olisin voinut toteuttaa tutkimukseni huolettomasti sen syvempiä merkityksiä miettimättä: mitä vapaamuotoisempia tiedonhankintamenetelmät ovat, sitä suurempi merkitys on tutkimuseettisillä kysymyksillä (Sarajärvi & Tuomi 2002, 122). Omat valintani tutkijana ovat vaikuttaneet aineiston muotoutumiseen ja rakentumiseen. Esimerkiksi jo haastattelukysymyksilläni muokkasin ihmisoikeuskasvatus-käsitettä omaan tutkimukseeni sopivaksi. Matilaisen sanoin: ”Ihmisoikeuskasvatuksen alue on niin moniulotteinen ja laaja, että valintoja täytyy tehdä, ja ne ilmentävät tutkijan omaa käsitystä ihmisoikeuskasvatuksen olennaisimmasta sisällöstä” (Matilainen 2011, 70). Toinen tärkeä vaihe oli itse haastattelutilanne. Koska puolistrukturoidut haastattelumenetelmät sallivat myös lisäkysymysten tekemisen, minun täytyi olla tarkkana, etten kysyisi sellaisia kysymyksiä, jotka johdattelisivat haastateltavia vastaamaan pelkästään ennakko-oletusteni mukaisesti. Tällaista liiallista johdattelevuutta pyrin välttämään esimerkiksi pitäytymällä sellaisissa kysymyksissä, jotka täsmensivät jotakin haastatellun ohimennen mainitsemaa tai muutoin epäselväksi jäänyttä asiaa (Hirsjärvi & Hurme 1985, 90). Eräänä haastattelutilanteeseen liittyvänä haasteena pidän näin jälkikäteen katsoen myös sitä, että valitsemani haastatellut eivät olleet millään tavalla riippumattomia. He toimivat omien organisaatioidensa edustajina, joten on ymmärrettävää, että he vastauksissaan pyrkivät luomaan myönteistä kuvaa työnantajistaan.

4.2.4. Sisällönanalyysi aineiston jäsentäjänä

Toteutettuani haastattelut ryhdyin muokkaamaan aineistoani sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin avulla on mahdollista hahmottaa ja jäsentää kaikkea, mitä voi kirjoittaa, nähdä tai kuulla. Sisällönanalyysia varten keskustelu, puhe tai haastattelu on kuitenkin muutettava tekstiksi. (Sarajärvi & Tuomi 2002, 93.) Olennaista on keskittyä siihen, mitä tutkimuksen kohde

sanoo, eli sisällönanalyysi pyrkii kuvaamaan tekstin ilmeistä sanallista sisältöä, toisin kuin esimerkiksi diskurssianalyysi, joka tutkii merkityksiä ja vaikuttimia sanojen takana (Bernard & Ryan 2010, 221–222 & 287). Haastatteluprosessin jälkeen kirjoitin haastattelut tekstimuotoon muistiinpanojeni ja haastattelunauhojen avulla. Tarkkaa litterointia en tehnyt, mutta kirjoitin kaiken sanotun asiasisällön ylös. Sitaatteja muodostin etenkin niistä kohdista, jotka vahvistivat omaa tulkintaani ja muutoin ilmensivät aineistosta nousevia havaintoja.

Anneli Sarajärvi ja Jouni Tuomi määrittelevät sisällönanalyysin menetelmäksi, jonka avulla pyritään saamaan yleinen ja tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Ensin tutkijan on päätettävä, millaista tietoa hän haluaa aineistostaan etsiä. Sarajärvi ja Tuomi näkevät tutkijan kiinnostuksen, jonka itse ymmärrän tutkimuskysymykseksi, määrittävän tiedonkeruuta. Kun oma kiinnostus tai tässä tapauksessa tutkimuskysymys on selvillä, aineistoa voidaan tutkia nostamalla esiin tutkimuskysymystä koskettavia seikkoja ja keräämällä ne yhteen. Tämän jälkeen aineistoa voidaan luokitella, teemoitella tai tyypitellä. (Sarajärvi & Tuomi 2002, 93–94.)

Aineiston jaottelu osoittautui tutkimukseni metodiosuuden kannalta työläimmäksi ja hankalimmaksi vaiheeksi, sillä aineistoni oli palveltava kahta hieman erilaista tiedonintressiä. Selvityksessä en käyttänyt teoreettista argumentointia, sillä pyrkimyksenä oli kuvata ihmisoikeuskasvatusta ensisijaisesti empiirisin keinoin. Tämän vuoksi käsittelin selvityksessä kutakin organisaatiota erikseen ja pureduin niiden toimintatapoihin yksityiskohtaisemmin – valtion koulutuslaitokset ja korkeakoulut muodostivat ikään kuin yksittäisiä tapaustutkimuksia, joita vertailin keskenään ja joista pyrin luomaan yleistyksiä. Pro gradu -tutkielmassani minun oli otettava huomioon myös teoreettinen näkökulma, joten jouduin muokkaamaan aineistoani kahteen kertaan. Tässä vaiheessa tukeuduin teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin: minulla oli olemassa valmiita teoreettisia oletuksia tutkittavasta ilmiöstä, mutta en antanut niiden määrittää täydellisesti, millaisia analyysin yksikköjä aineistostani muodostan. (Sarajärvi & Tuomi 2002, 116.)

Aineiston analyysin tarkoituksena oli suhteuttaa ihmisoikeuskasvatuksen sisältö käytäntöön eli kertoa, miten ihmisoikeuskasvatus-normia toimeenpannaan suomalaisissa valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa sekä millaisia edellytyksiä toimeenpanolle on. Esittelemieni normiteorioiden pohjalta olen muodostanut käsityksen normien ja toimijoiden suhteesta, jota pyrin ihmisoikeuskasvatus-normin kautta ilmentämään. Nämä teoreettiset oletukset sekä ihmisoikeuskasvatus-normin sisältö vaikuttivat haastatteluja varten luomiini teema-alueisiin siten, että tutkielmani tarkoituksien vuoksi jouduin karsimaan ja yhdistelemään muutamia teema-aiheita. Kuten Jari Eskola ja Juha Suoranta tiivistävät, ”tarkoitus ei ole ainoastaan kertoa aineistosta, vaan pyrkiä rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia” (Eskola & Suoranta 1998, 63).

Koska pyrin myös selvittämään, mitä ihmisoikeuskasvatuksen tämänhetkinen tila valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa kertoo Suomen valtion toiminnasta, lainsäädäntö sekä haastateltujen näkemykset valtion roolista ihmisoikeuskasvatuksen edistämisessä muodostavat tutkielmassani yhden aihekokonaisuuden. Opetuksen sisältöön keskittyvät teemat eli arvot, normit ja mekanismit taas kuvaavat selkeimmin sitä, toteutuuko ihmisoikeuskasvatuksen tiedollinen taso eli saavatko opiskelijat opetusta ihmisoikeuksista ja niiden merkityksestä.²⁹ Tämä on mielestäni valtion toiminnan ohella ensimmäinen askel ihmisoikeuskasvatus-normin kansallisessa implementoinnissa. Siksi koin, että arvojen, normien ja mekanismien säilyttäminen aineistoani jaottelevina teemakokonaisuuksina oli teoreettisen näkökulmani kannalta olennaista. Niitä oli myös haastatteluiden ja muun aineiston perusteella luotettavinta tutkia, koska pystyin vertaamaan haastatteluissa annettuja tietoja opetussuunnitelmiin.

Kokonaisvaltaisen ihmisoikeuskulttuurin luominen, johon katson kuuluvaksi teema-aiheistani ihmisoikeuksia kunnioittavan opetuksen sekä voimaannuttamisen, merkitsisi näkemykseni mukaan ihmisoikeuskasvatus-normin lopullista sisäistämistä. Ihmisoikeuksia kunnioittavaa opetusta ja voimaannuttamista on kuitenkin keräämääni aineiston perusteella hankala todentaa. Haastatellut keskittyivät vastauksissaan lähinnä opiskelijapalautteiden keräämiseen ja työhyvinvointikyselyihin, mikä vei näkökulman varsin kauas alkuperäisestä ihmisoikeuskasvatuksen käsitteestä. Voimaannuttamisen todentamiseen taas olisi tarvittu erityisesti opiskelijoiden näkökulmaa. Ihmisoikeuskulttuurin olemassaolon tutkiminen olisi vaatinut täten enemmän resursseja ja aikaa, koska minun olisi täytynyt haastatella myös valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen opiskelijoita. Siksi tyydyn aineistossani tarkastelemaan ihmisoikeuksia kunnioittavan oppimisympäristön ja voimaannuttamisen edellytyksiä ihmisoikeuskulttuuri-aihekokonaisuuden kautta. Selvityksen ja pro gradu -työn eroavaisuuksien vuoksi jätän lisäksi erään kysymyksen kattaman aihepiirin tutkimuksestani pois. Opetuksen käytäntöön liittyvät aiheet, kuten erilaiset oppimistavat, liikkuvat varsin spesifillä tasolla, sillä ne ilmentävät lähinnä organisaatioiden sisäisiä työtapoja. Siksi käytän niitä vain havainnollistavina esimerkkeinä ihmisoikeuskulttuurin yhteydessä.

Lopullisesti aineiston analyysi etenee siis seuraavasti: ensin käsittelen valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja koskettavia lakeja sekä haastateltujen näkemyksiä valtion aktiivisuudesta ihmisoikeuskasvatuksen saralla. Tämän jälkeen siirryn ihmisoikeuskasvatus-normin sisältöön ja tutkin, missä määrin valtion koulutuslaitokset ja korkeakoulut antavat opetusta ihmisoikeuksiin liittyvistä arvoista, normeista ja mekanismeista. Lopuksi hahmottelen edellä esitetyn mukaisesti ihmisoikeuskulttuurin vakiintumisen edellytyksiä. Arvioin sisällönanalyysin keinoin, miten nämä

²⁹ Lisää ihmisoikeuskasvatuksen eri tasoista: ks. esim. Mihr & Schmitz 2007, 978–979.

ihmisoikeuskasvatukselle asetetut kriteerit toteutuvat tai ilmenevät haastattelujen, lakien ja asetusten kirjallisissa tai kirjattuun muotoon puetuissa sisällöissä.

5. AINEISTON ANALYYSI

5.1. Valtion rooli

Ihmisoikeuskasvatusta koskevassa julistuksessa korostetaan, että valtioilla on muun muassa ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen ja taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskevan kansainvälisen yleissopimuksen perusteella velvollisuus varmistaa, että kasvatuksella tuetaan ihmisoikeuksien ja perustavanlaatuisten vapauksien kunnioitusta. Lisäksi julistuksessa ja ihmisoikeuskasvatusohjelmassa painotetaan, että valtiot ja asianomaiset ministeriöt kantavat pääasiallista vastuuta ihmisoikeuskasvatuksen edistämisestä ja kasvatusta koskevan toimintasuunnitelman toteuttamisesta. Tätä vastuutaan valtioiden tulisi toteuttaa lainsäädännöllisin ja hallinnollisin keinoin, integroimalla ihmisoikeuskasvatus ja -koulutus opetussuunnitelmiin sekä edesauttamalla opettajien ihmisoikeusaiheista koulutusta. Valtioita kehoitetaan myös edistämään ihmisoikeuskasvatusta tekemällä yhteistyötä kansalaisyhteiskunnan ja yksityisen sektorin toimijoiden kanssa, mutta en näe tätä muutoin ihmisoikeuskasvatuksen kannalta olennaista yhteistyötä tutkimukseni kannalta relevanttina, sillä keskityn valtion sekä valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen yhteistyöhön. (UNGA 2010a, 8 & 23 & 26 UNGA 2012a, 2 & 4–6.)

Jotta Suomen valtion roolia ihmisoikeuskasvatuksen edistämisessä voidaan tutkia, on mielestäni olennaista selventää ensin, millaisessa hallinnollisessa kokonaisuudessa valtion koulutuslaitokset ja korkeakoulut toimivat ja millainen lainsäädäntö niitä ohjaa. Tätä kautta hahmottuu se, miten ihmisoikeuskasvatus-normia on mahdollista implementoida ministeriöiden tasolta opetusta järjestäviin organisaatioihin ja ovatko puitteet ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumiselle kunnossa. Pyrin huomioimaan ihmisoikeuskasvatusohjelman mukaisesti, että kansallisen koulutusrakenteen tulisi olla ehyt ja että ihmisoikeuksiin liittyvän koulutuksen ei pitäisi olla mikään kaikesta muusta eristetty toimenpide vaan osa strategiaa, jolla pyritään vahvistamaan ihmisoikeuksien toteutumista (UNGA 2010a, 19–20).

Valtion koulutuslaitokset ja korkeakoulut eivät toimi yhtenäisesti opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alaisuudessa, kuten esimerkiksi lukiot ja ammattikoulut, tai sen tulosohejaamana, kuten yliopistot ja ammattikorkeakoulut. Valtion koulutuslaitoksilla on eri vastuuministeriöt, millä on merkitystä erityisesti tarkasteltaessa valtion lainsäädännöllistä roolia ihmisoikeuskasvatuksen edistämisessä – ei ole olemassa mitään yhtenäistä lakia, joka koskettaisi valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja. Poliisiammattikorkeakoulu, Pelastusopisto sekä Raja- ja merivartiokoulu toimivat sisäasiainministeriön alaisuudessa ja Maanpuolustuskorkeakoulu sekä Maasotakoulu puolustusministeriön alaisina. Rikosseuraamusalan koulutuskeskus taas on oikeusministeriön

alainen organisaatio, ja Tullikoulua hallinnoi valtiovarainministeriö. Ministeriöt kohdistavat valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin lähinnä hallinnollista ja yleisiin strategioihin liittyvää ohjausta sekä tulosohtuusta. Tarkemmin organisaatioiden koulutustoimintoja ja niitä koskevia resursseja ohjaavat ministeriöiden alaiset keskushallinto- tai täytäntöönpanoviranomaiset. Ainoastaan Pelastusopisto toimii suoraan ministeriön alaisuudessa. (Laki poliisin hallinnosta 1992/110; laki Rajavartiolaitoksen hallinnosta 2005/577; laki Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksesta 2006/1316; laki Maanpuolustuskorkeakoulusta 2008/1121; laki Puolustusvoimista 2007/551; Tullin työjärjestys 57/2013, 4; valtioneuvoston asetus Puolustusvoimista 2007/1319; Maasotakoulun, oikeusministeriön, Pelastusopiston, Poliisiammattikorkeakoulun, puolustusministeriön, Raja- ja merivartiokoulun, Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen, sisäasiainministeriön, Tullikoulun ja valtiovarainministeriön internet-sivut.)

Tällä hetkellä kansalliseen valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja koskevaan lainsäädäntöön ei ole sisällytetty ihmisoikeuskasvatusta. Lait luonnehtivat organisaatioiden velvoitteita hyvin yleisellä tasolla eivätkä puutu koulutuksen sisältöön toisin kuin perustusopetuslaki (ks. perusopetuslaki 1998/628). Esimerkiksi Poliisiammattikorkeakoulun, Pelastusopiston, Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen ja Maanpuolustuskorkeakoulun toimintaa säätelevät lait määrittelevät muun muassa kunkin organisaation hallintoa sekä koulutuksen järjestämistä. Laki Maanpuolustuskorkeakoulusta koskee myös Maasotakoulua sekä Raja- ja merivartiokoulua, sillä siinä selvennetään Maanpuolustuskorkeakoulun ja puolustushaarakoulujen välistä työnjakoa. Muutoin Maasotakoulun kadetteja koskevaa erillistä lainsäädäntöä ei ole olemassa. (Laki Maanpuolustuskorkeakoulusta 2008/1121; laki Pelastusopistosta 2006/607; laki poliisikoulutuksesta 2005/68; laki Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksesta 2006/1316). Osasta kyseisiä organisaatioita käsittelevistä asetuksista löytyy hieman tarkempia määritelmiä myös tutkintojen sisältöjen osalta, mutta ainoa liittymäpinta ihmisoikeuskasvatukseen on valtioneuvoston asetuksessa, joka koskee Rikosseuraamuslaitosta: ”[Rikosseuraamusalan] [t]utkinnon tavoitteena on antaa valmiudet rangaistusten tavoitteelliseen, turvalliseen, vaikuttavaan sekä yksilön ihmisarvoa ja -oikeuksia kunnioittavaan täytäntöönpanoon” (valtioneuvoston asetus Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksesta 2006/1448).

Raja- ja merivartiokoulussa annettava koulutus sisältyy lisäksi Rajavartiolaitosta koskevaan lakiin ja asetukseen, mutta nekään eivät puutu opetuksen sisällöllisiin kysymyksiin (laki Rajavartiolaitoksen hallinnosta 2005/577; valtioneuvoston asetus Rajavartiolaitoksesta 2005/651). Tullikoululle ei Maasotakoulun tavoin ole säädetty omaa lakia tai asetusta, mutta Tullin peruskoulutuksen sisään rakennettua ammattitutkintoa sitovat laki ja asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta, jotka niin ikään koskevat vain koulutuksen laajempia käytäntöjä eivätkä

esimerkiksi käsittele ihmisoikeuskasvatusta (laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998/631; valtioneuvoston asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998/811).

Yleistä ihmisoikeuskulttuuria valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa voidaan katsoa edistävän myös kyseisiä organisaatioita koskevat laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta sekä yhdenvertaisuuslaki. Edellinen laki edellyttää esimerkiksi tasa-arvosuunnitelmien laatimista sekä tasa-arvon toteutumista ”opiskelijavalinnoissa, opetusta järjestettäessä ja opintosuorituksia arvioitaessa”. Tasa-arvosuunnitelma voidaan liittää myös opetussuunnitelman osaksi. Yhdenvertaisuuslaki taas ei koske koulutuksen tavoitteita, sisältöä tai koulutusjärjestelmää. (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 1986/609; yhdenvertaisuuslaki 2004/21.) Lisäksi on huomioitava, että näitä lakeja ei ole alun perin laadittu ihmisoikeuskasvatus-normia silmällä pitäen, vaikka ne sen periaatteita mukailevatkin.

Opetussuunnitelmiin ministeriöiden alaiset keskushallinto- ja täytäntöönpanoviranomaiset voivat vaikuttaa opetussisältöihin luomillaan strategisilla linjauksilla sekä määrittelemällä tutkintojen perusteita ja koulutuksen keskeisiä tavoitteita. Lisäksi ne voivat osallistua varsinaiseen valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa tapahtuvaan opetuksen suunnittelutyöhön. Pääosin valtion koulutuslaitokset ja korkeakoulut kuitenkin laativat opetussuunnitelmat itse. Useimmiten tutkittavina olevien koulutuslinjojen opetussuunnitelmat myös hyväksytetään tai vahvistetaan kunkin organisaation sisällä. Ainoastaan Poliisiammattikorkeakoulun kohdalla ylempi taho eli Poliisihallitus vahvistaa tutkintokoulutusta koskevat opetussuunnitelmat Poliisiammattikorkeakoulun hallituksen esityksestä.³⁰ (Laki poliisikoulutuksesta 2005/68; Niskanen 2013; Paalanen 2013; Pelastusopisto 2012, 5; Poliisiammattikorkeakoulu 2012b; Puolustusvoimien pääesikunnan henkilöstöosasto 2011, 11; Pöllänen 2013; Raja- ja merivartiokoulu 2011, 2.)

Tätä taustaa vasten pyrin selvittämään haastatteluissa, miten aktiivisesti valtio eli tässä tapauksessa ministeriöt ja niiden alaiset viranomaiset ovat seuranneet valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa tapahtuvaa ihmisoikeuskasvatusta ja ovatko ministeriöt esimerkiksi ohjeistaneet niitä sisällyttämään ihmis- ja perusoikeuksia koskettavia sisältöjä opetussuunnitelmiinsa. Edellä esitetyt näkemykset valtion ensisijaisesta vastuusta vaikuttivat arviooni siitä, miten valtio ihmisoikeuskasvatuksen edistäjänä toimii.

Koska valtion koulutuslaitokset ja korkeakoulut toimivat eri ministeriöiden alaisina ja niitä koskettava lainsäädäntö on hajautunutta, ohjaukseen liittyvät käytännöt ovat hyvin poikkeavia – jopa saman ministeriön sisällä. Sisäasiainministeriön vastuulla olevista koulutuslaitoksista

³⁰ Tullin peruskoulutukseen sisällytetyn ammattitutkinnon perusteista vastaa Opetushallituksen alainen ulkomaankaupan alan tutkintotoimikunta (Paalanen 2013).

Poliisiammattikorkeakoulun ihmisoikeusopetusta seurattiin selvästi Pelastusopistoa sekä Raja- ja merivartiokoulua enemmän ja säännöllisemmin. Poliisiammattikorkeakoulun haastattelun mukaan yhteistyö ihmisoikeusasioissa keskushallintoviranomaisena toimivan Poliisihallituksen kanssa onkin ollut varsin vilkasta: Poliisiammattikorkeakoulu on tehnyt Poliisihallitukselle säännöllisesti selvityksen siitä, millaista perus- ja ihmisoikeusopetusta poliisiopiskelijat saavat. Poliisihallitus on myös järjestänyt ihmisoikeuksia ja poliisityön etiikkaa koskevia seminaareja. Lisäksi poliisin ylijohdo on asettanut kansallisen ihmisoikeustyöryhmän, jossa Poliisiammattikorkeakoulu on mukana. Työryhmän tehtävänä on muun muassa poliisihallinnossa tapahtuvan ihmisoikeuskoulutuksen ohjaaminen sekä kansainvälisten ihmisoikeuksiin liittyvien sopimusten ja raporttien seuraaminen ja niistä tiedottaminen. Poliisihallituksen on tarkoitus asettaa työryhmä uudelleen. (Polamk 5.12.2012; Ritala 2013; Salo 2013.)

Tekemieni haastattelujen pohjalta Poliisiammattikorkeakoulun lisäksi ministeriöt ovat vaikuttaneet selkeästi ainoastaan Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen koulutussisältöihin. Oikeusministeriö on pyrkinyt ohjaamaan RSKK:ta erityisesti opetussuunnitelmatyön kautta. Oikeusministeriön edustaja oli vuonna 2012 mukana RSKK:n koulutusuudistusta valmistelleessa työryhmässä ja kiinnitti huomiota perus- ja ihmisoikeuksiin opetussuunnitelman sisällöissä. Hänen vaikutuksestaan ihmisoikeudet tuotiin opetussuunnitelmassa vahvemmin esiin. (RSKK 8.1.2013.)

Maasotakoulussa ja Maanpuolustuskorkeakoulussa valtio nähtiin aktiivisena erityisesti ihmisoikeuksia kunnioittavan ja toteuttavan oppimisympäristön luomisessa. Maasotakoulun haastateltujen mukaan Maasotakoululla on selkeä ja kattava normisto, mikä johtuu puolustusministeriön puolustushallintoon kohdistamasta ohjauksesta. Itse opetuksen ja opetussisältöjen suhteen puolustusministeriö ei ole haastattelujen perusteella edellyttänyt, että ihmisoikeuksia tuotaisiin juuri kadettien opetuksessa selkeämmin esiin. Maanpuolustuskorkeakoulu on kuitenkin ollut edustettuna esimerkiksi sisäasiainministeriön työryhmässä, joka perustettiin Euroopan unionin Yhdenvertaisuus etusijalle -hankkeen puitteissa. Työryhmä on tuottanut kaikkia Suomen oppilaitoksia koskevan yhdenvertaisuussuunnittelun oppaan. (MPKK 18.1.2013; MSK 24.1.2013.)

Vaikka useimmilla asianomaisilla vastuuministeriöillä ei olekaan selkeää ihmisoikeuskasvatusta koskevaa ohjausmekanismia, osa organisaatioista toi esille erilaiset selvitykset ja lausunnot, joita niiltä on pyydetty. Esimerkiksi puolustusministeriö on lähettänyt Maanpuolustuskorkeakoululle selvitys- ja lausuntopyyntöjä muun muassa tasa-arvolain muutoksesta. Raja- ja merivartiokoulu saa vuosittain tavallisesti yhdestä kahteen ihmisoikeusopetusta koskevaa kyselyä. Pyyntöjä tulee ministeriöltä muun muassa tapauksissa, joissa jokin kansainvälisen organisaatio, kuten YK:n

kidutuksen vastainen komitea (Committee against Torture), on edellyttänyt Suomen raportoivan sille komitean vastuualueeseen kuuluvien oikeuksien toteutumisesta. Myös Poliisiammattikorkeakoulu on saanut vastaavanlaisia pyyntöjä. (MPKK 18.1.2013; Polamk 5.12.2012; RMVK 16.1.2013.)

Pelastusopistolta ja Tullikoululta ei ole pyydetty mainitunkaltaisia selvityksiä. Vastuuministeriöt eli sisäasiainministeriö ja valtiovarainministeriö eivät muutoinkaan ole neuvoneet organisaatioita ihmisoikeuksiin liittyvässä opetuksessa. Ainoastaan tasa-arvosuunnitelmien toteutumista Tullikoulun osalta on valvottu.³¹ Lisäksi Pelastusopisto on laatinut toiminnallisen tasa-arvosuunnitelman tasa-arvovaltuutetun kommenttien perusteella, mutta tässä tapauksessa ei ole kyse sisäasiainministeriön vaan itsenäisen lainvalvontaviranomaisen ohjauksesta. Tullikoulu ja Pelastusopisto näkivätkin, että ne ovat oma-aloitteisesti edistäneet perus- ja ihmisoikeuksia sekä työyhteisönsä hyvinvointia. Esimerkiksi Tullikoulussa työkentällä ilmennyt tarve on synnyttänyt vieraiden kulttuurien kohtaamiseen liittyviä kampanjoita, joita organisaatiossa on toteutettu. Tulli on myös kehittänyt työhyvinvoinnin työkaluja, joita on otettu käyttöön koko valtionhallinnon alalla. (Parviainen 2013; TK 15.1.2013.)

Valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen saamista selvityspyynnöistä huolimatta Suomen valtion ei voi sanoa toimivan ainakaan tällä hetkellä ihmisoikeuskasvatuksen aktiivisena edistäjänä kaikkien näiden organisaatioiden osalta. Esimerkiksi ihmisoikeusopetukseen liittyviä selvityksiä on pyydetty ainoastaan silloin, kun meneillään on ollut jokin lainsäädäntötyö tai kun ulkopuolinen taho on antanut sysäyksen kartoituksen toteuttamiselle. Opetuksen sisällön osalta ohjaus onkin jäänyt Poliisiammattikorkeakoulua ja RSKK:ta lukuun ottamatta vähäiseksi. Ohjaukseen ei aina ole välttämättä pelkästään hyvä asia. YK:n kidutuksen vastainen komitea on pitänyt ongelmallisena sitä, että kaikkea poliisin koulutusta arvioidaan vain sisäisesti Poliisihallituksessa eikä riippumattomassa toimielimessä (CAT 2011, 4).

Myöskään opettajien koulutukselle ei ole olemassa mitään säännöllistä ohjausmekanismia, ja opettajien oma ihmisoikeuskoulutus on varsin omaehtoista kaikissa organisaatioissa. Opettajat ovat toki halutessaan osallistuneet esimerkiksi ihmisoikeuksia käsitteleviin seminaareihin tai muutoin kehittäneet ammattitaitoaan seuraamalla oikeudellisia ratkaisuja tai toimimalla erilaisissa työryhmissä. (MPKK 18.1.2013; MSK 24.1.2013; PeO 18.2.2013; Polamk 5.12.2013; RMVK 16.1.2013; RSKK 8.1.2013; TK 15.1.2013.) Opettajilla on siis mahdollisuus kouluttautua, mutta koulutuksen ei edellytetä olevan juuri ihmisoikeuksiin liittyvää.

³¹ Myös Raja- ja merivartiokoulua on ohjeistettu tasa-arvosuunnitelman laatimisessa (RMVK 16.1.2013).

Valtion koulutuslaitosten tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusasioissa eli ihmisoikeuksia kunnioittavan kasvatuksen edistämisessä valtio ja ministeriöt näyttäisivät olevan hieman aktiivisempia kuin opetussisältöihin puuttumisessa ja opettajien kouluttamisessa. Tasa-arvosuunnitelmien valvominen, yhdenvertaisuustyöryhmien perustaminen sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin edistäminen tuntikehyksiä muuttamalla ovat keinoja, jotka ainakin strategisella tasolla edistävät ihmisoikeuksia kunnioittavia opetustapoja. Käytännöt eivät kuitenkaan tälläkään ihmisoikeuskasvatuksen saralla ole mitenkään yhtenäisiä. Valtion koulutuslaitokset ja korkeakoulut ovat saaneet huolehtia hyvin paljon itse koulutuksen toteuttamisesta, mikä näkyy siinä, miten ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjä toteutetaan.

5.2. Arvot

YK:n ihmisoikeuskasvatusta koskevassa julistuksessa ei määritellä kovin tarkasti, mitä ihmisoikeuskasvatukseen kuuluvat arvot ovat. Julistuksessa mainitaan ainoastaan, että arvot vahvistavat ja tukevat ihmisoikeusnormeja. Asiakirjan syvemmän tarkastelun perusteella voidaankin tulkita, että julistuksessa useissa eri kohdissa painotetut teemat eli ihmisoikeuksien yleismaailmallisuus, jakamattomuus ja keskinäisriippuvuus sekä syrjimättömyys ovat niitä perusteita, joille ihmisoikeusnormien nähdään rakentuvan. Kaiken kaikkiaan julistuksen ohjenuorana toimii YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeusjulistus, jossa edellä mainitut arvot korostuvat. Ihmisoikeuskasvatuksen tulisi edistää muun muassa tietoisuutta ja ymmärrystä universaaleista ihmisoikeuksista sekä ehkäistä kaikenlaista syrjintää, rasismia ja ennakkoluuloja. (UNGA 2012a, 1–4.)

Myös ihmisoikeuskasvatusohjelman toisen vaiheen toimintasuunnitelmassa puhutaan ihmisoikeuksien yleismaailmallisuudesta sekä erilaisuuden arvostamisesta. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei ketään tulisi syrjiä rodun, sukupuolen, kielen, poliittisten mielipiteiden, seksuaalisen suuntautumisen, fyysisen tai henkisen tilan tai kansallisen, etnisen ja sosiaalisen alkuperän perusteella. Ihmisoikeuskasvatusohjelmassa arvot ovat kuitenkin vain taustalla, sillä se keskittyy konkreettisiin toimenpiteisiin. (UNGA 2010a, 6.)

Arvojen osalta valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen käytäntöjen voidaan sanoa jakaantuvan kolmeen ryhmään: Ensimmäisessä ryhmässä arvojen opetusta pyrittiin osoittamaan erityisesti tiettyjen yksittäisten kansallisiin perusoikeuksiin liittyvien toimintaperiaatteiden kautta – Poliisiammattikorkeakoulussa ja RSKK:ssa näkökulma oli jopa kansainvälinen. Toisessa ryhmässä arvojen ymmärrettiin kumpuavan nimenomaan omasta organisaatiokulttuurista eikä niinkään ihmisoikeuksista. Kolmannessa ryhmässä taas painotettiin opiskelijoiden tulevaa asemaa

virkamiehinä, joita koskettaa tietynlainen kansallinen lainsäädäntö. Tässäkin ryhmässä ihmisoikeuksien painottaminen jäi taka-alalle.

Luokittelen ensimmäiseen ryhmään kuuluviksi Poliisiammattikorkeakoulun, Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen sekä Raja- ja merivartiokoulun. Poliisin perustutkinnon oppisisältöihin ihmisoikeuskasvatuksen arvot oli kirjattu kaikista koulutuslaitoksista ja korkeakouluista selkeimmin. Esimerkiksi poliisin perustutkinnon opetussuunnitelmassa kerrotaan, miten opiskelijoiden käyttäytymistä arvioidaan koko perustutkinnon ajan ja miten hyvän arvosanan saadakseen opiskelijan tulee ”arvostaa ja kunnioittaa muita ihmisiä ja heidän oikeuksiaan” (Poliisiammattikorkeakoulu 2012a, 11). Ihmisoikeuksien kunnioittamiseen erityisesti ammattietiikan näkökulmasta kiinnitetään huomiota muun muassa kurssimateriaaleissa *Eurooppalaiset poliisin eettiset ohjeet* sekä *Puheenvuoroja poliisin ammattietiikasta*. Jälkimmäisessä julkaisussa kiinnitetään muun muassa huomiota yhtäläiseen ihmisarvoon ja syrjintään. Siinä esimerkiksi todetaan, miten ”[i]hmisoikeudet ovat myös jaettua kulttuuria, joten lakeja tuntemattomankin pitäisi ymmärtää niiden asema yleisinä, luovuttamattomina ja perustavanlaatuisina periaatteina.” (Polamk 5.12.2012; Poliisiammattikorkeakoulu 2012a, 27; Poliisin ylijohto 2008, 6–18.) Tämä näkemys on jo suoraan yhteneväinen ihmisoikeuskasvatuksen periaatteiden kanssa.

Puheenvuoroja poliisin ammattietiikasta -julkaisu tuo myös esille poliisin erityisen aseman lainvalvojana:

Poliisin on tunnettava keskeiset perus- ja ihmisoikeussäännökset ja ymmärrettävä niiden merkitys päivittäisen työn ohjaajina. Nämä oikeudet on huomioitava poliisin jokapäiväisissä virkatehtävissä, kuten toimivaltuuksien käytössä, kuulusteluissa, kiinnitoissa, turvatarkastuksissa. (Poliisin ylijohto 2008, 6.)

Valmistuessaan poliisiopiskelijat vannovat myös poliisin eettisen valan, jonka myötä he lupaavat kunnioittaa jokaisen ihmisarvoa, sitoutuvat käyttämään valtuuksiaan lainsäätäjän tarkoittamalla tavalla sekä pyrkivät toimimaan rehdisti, oikeudenmukaisesti ja poliisiin arvoon kuuluvalla tavalla (Polamk 5.12.2012). Oikeudellisesti vala ei sido.

Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen sekä Raja- ja merivartiokoulun haastatteluissa ihmisoikeuskasvatukseen kuuluvat arvot peilautuvat Poliisiammattikorkeakoulua vahvemmin kansallisten oikeusperiaatteiden kautta. RSKK:n haastattelussa viitattiin organisaation toimintaa ohjaavaan rikosseuraamusalan strategiaan, jossa ihmisoikeuksien kunnioittaminen on yksi keskeisistä arvoista. Haastateltujen mukaan vanginvartijan käytännön työssä ihmisarvon loukkaamattomuus ja yhdenvertaisuus näkyvät erityisesti niin sanotussa pienimmän puuttumisen periaatteessa, jossa asianosaisen oikeuksia pyritään loukkaamaan vain niin vähän kuin kussakin

tilanteessa on mahdollista. (Rikosseuraamuslaitos 2011, 5; RSKK 8.1.2013.) Tämä periaate on huomioitava esimerkiksi henkilö- ja omaisuustarkastuksissa:

[...] *henkilötarkastuksissa ja ylipäättään tarkastuksissa käydään läpi, että missä menevät ne rajat, että miten ihmistä tulee kohdella tai miten tämän tarkastuksen saa tehdä – ei liikaa loukata intymiteettiä.*³² (RSKK 8.1.2013.)

[...] *ei tarpeettomasti kielletä [vangilta] jonkun tavaran hallussapitoa.* (RSKK 8.1.2013.)

Toisaalta vankeinhoidon perustutkinnon opetussuunnitelmassa mainitaan, että ihmisoikeuksia koskevat arvot saavat perustansa myös kansainvälisen tason sopimuksista. Vanginvartijan on työssään kunnioitettava:

[...] keskeisiä kansalaisen vapauksia ja oikeuksia koskevia periaatteita, joista on säädetty Suomea velvoittavissa kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa sekä maamme perustuslaissa. Lainsäädännön ja sopimusten tarkoituksena on turvata ihmisoikeuksien loukkaamattomuus ja yksilöiden oikeudet. (RSKK 2012, 5.)

Raja- ja merivartiokoululla taas kiinnitettiin huomiota erityisesti syrjimättömyyden periaatteeseen: *”Rajatarkastuksia kun opetetaan, niin siinä tulee tämä tasapuolinen kohtelu.”* (RMVK, 16.1.2013.) Rajavartijan peruskurssin tai kadettien opetussuunnitelmissa arvoja ei kuitenkaan painoteta, vaan sisältö keskittyy ihmisoikeuksia koskevan lainsäädännön tuntemukseen (Raja- ja merivartiokoulu 2010a, 2; Raja- ja merivartiokoulu 2010b, 1 & 5 & 7).

Toiseen ryhmään kuuluvat mielestäni Maanpuolustuskorkeakoulu ja Maasotakoulu. Näissä organisaatioissa arvot eivät ilmenneet niinkään ihmisoikeuskasvatuksen tai kansallisten perusoikeuksien kautta, vaan niiden nähtiin löytyvän sotilaskulttuurin periaatteista. Maanpuolustuskorkeakoulussa ihmisarvon loukkaamattomuuden sekä tasavertaisuuden koettiin tulevan esiin erityisesti upseerikasvatuksessa, johon sisältyvät kaikki upseerina toimimiseen kuuluvat käyttäytymissäännöt, normit ja perinteet. Upseerikasvatus näkyy haastattelun mukaan myös työyhteisön ulkopuolella: *”yritetään kasvattaa itsestämme [MPKK:ssa] sellaisia ihmisiä, jotka arvostaa ja kunnioittaa kaikkien ihmisarvoa ja yhdenvertaisuutta.”* Oikeudellisessa opetuksessa ihmisarvon loukkaamattomuuteen ja yhdenvertaisuuteen liittyvät asiat tulevat muodollisemmin esille erityisesti käsiteltäessä rauhan ajan olosuhteita. (MPKK 18.1.2013.) Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin opetussuunnitelmissa nämä arvot eivät kuitenkaan eksplisiittisesti näy (Maanpuolustuskorkeakoulun opintoasiainosasto 2012a, 42–43; Maanpuolustuskorkeakoulun opintoasiainosasto 2012b, 45).

³² Litteroidut haastatteluvastaukset esiintyvät tutkielmassani kursivoituina.

Maasotakoululla kadetit saavat eettistä opetusta, jonka aikana kerrotaan esimerkiksi yhteisten arvojen historiallisesta taustasta sekä käsitellään puolustushallinnon ja Maasotakoulun arvoja. Opetuksessa paneudutaan siihen, miten voidaan toimia oikein ja tilanteen vaatimalla tavalla esimerkiksi kriisin sattuessa. Lisäksi sotilasammattillisissa opinnoissa on aiemmin käsitelty uskonnonvapautta ja eri uskontokuntiin kuuluvien tasapuolista kohtelua, mutta nyt nämä teemat näkyvät vain varusmiesten opetuksessa sekä täydennyskoulutukseen kuuluvalla rauhan ajan päälliköiden kurssilla. (MSK 24.1.2013.) Muuten koulutus painottuu selkeästi sotilasammattillisiin opintoihin, joita koskevassa opetussuunnitelmassa keskitytään pääasiallisesti teknisen osaamisen vahvistamiseen, eikä siinä siten esiinny ihmisoikeuksia koskettavia sisältöjä (ks. Maasotakoulu 2012).

Kolmanteen ryhmään sijoittamissani Pelastusopistossa ja Tullikoulussa arvoille ei asetettu niin suurta merkitystä kuin muissa koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa. Vaikka Pelastusopistossa muun muassa yhdenvertaisuus nähtiin laajempänä oikeudellisenä periaatteena, ihmisarvon loukkaamattomuuteen ei pelastajiksi opiskelevia perehdytetä: *”Tuo ihmisarvon loukkaamattomuus, he [opiskelijat] ei varmaan sitä sanaa tunnista edes, me ei sitä sillä tavalla käydä läpi”* (PeO 18.2.2013). Tullikoulussa korostettiin organisaation ensisijaisena tavoitteena olevan, että tullityöntekijöiden tehtävät tulevat hoidetuksi lainsäädännön edellyttämällä tavalla ja miten nykyisten oppisisältöjen katsottiin olevan riittäviä tämän päämäärän täyttämiseen. Ihmisoikeusnäkökulmaa ei painoteta Tullikoulun opiskelijoille erikseen, joskin esimerkiksi yhdenvertaisuusasioita käsitellään: *”Ne on ne ihmisoikeudet ja yhdenvertaisuus – niistä opetetaan, mitä se lainsäädäntö edellyttää heidän [opiskelijoiden] toiminnan kannalta siitä asiasta [...]”* (Tullikoulu 15.1.2013.)

Ihmisoikeusarvot tulevat haastattelujen ja opetussuunnitelmien perusteella hyvin eritasoisesti esille, ja niihin suhtaudutaan monitulkintaisesti. Toisaalta arvot näkyvät opetuksessa ja ne ovat kirjattuja tavoitteita, toisaalta opiskelijat eivät välttämättä edes ole tietoisia niistä. Ihmisoikeuksien jakamattomuus ja loukkaamattomuus sekä syrjimättömyys toki ovat varsin abstrakteja käsitteitä, eikä pelkästään niiden tutkiminen paljasta ihmisoikeuskasvatuksen sisältöjä kattavasti. Siksi onkin siirryttävä seuraavaan osuuteen eli ihmisoikeuksia koskeviin normeihin ja mekanismeihin, jotka ovat arvoja tarkempia ihmisoikeuskasvatuksen kriteerejä.

5.3. Normit

Arvojen tapaan normit liittyvät ihmisoikeuskasvatusta koskevan julistuksen mukaan ihmisoikeuksien sisältöön (UNGA 2012a, 3). Mitä nuo normit sitten ovat – sitäkään

ihmisoikeuskasvatusta koskevassa julistuksessa ja ihmisoikeuskasvatusohjelman toisen vaiheen toimintasuunnitelmassa ei ole määritelty. Koska ihmisoikeuskasvatuksen tulee pohjautua YK:n yleismaailmalliseen ihmisoikeusjulistukseen ja lisätä tietoutta sekä ymmärrystä ihmisoikeusstandardeista ja periaatteista, tulkitsen normien tarkoittavan tässä yhteydessä kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin kirjattuja oikeuksia, jotka konkretisoivat ihmisoikeuskasvatuksen arvoja (UNGA 2012a, 3).³³

Jotta voidaan omaksua ihmisoikeusnormien sisältö, on tutustuttava ihmisoikeuksia käsitteleviin sopimuksiin. Tutkin kuitenkin suomalaisessa kontekstissa kansainvälisten ihmisoikeussopimusten lisäksi perusoikeuksien näkymistä opetussisällöissä, jotta voin vertailla, missä suhteessa opiskelijat saavat tietoa kummastakin.³⁴ Perusoikeudet tarkoittavat kansallisella tasolla valtiosääntöön kirjattuja oikeuksia, kun taas ihmisoikeudet ovat kansainvälisissä sopimuksissa ilmaistuja perustavanlaatuisia oikeuksia. Sisällöltään perus- ja ihmisoikeudet ovat kuitenkin hyvin samankaltaisia, vaikka ne eroavat muodolliselta pohjaltaan. Kansainväliset ihmisoikeussopimukset luovat vaaditun velvoitteiden tason, joka kansallisten perusoikeuksienkin on täytettävä. Suomessa perusoikeudet menevät osittain jopa tämän vaaditun tason yläpuolelle. (Hallberg 2011, 29 & 35.)

Virkamiehiä, lainkäyttöviranomaisia ja armeijaa koskeva toimintasuunnitelma perustuu keskeisimmille ihmisoikeuksia käsitteleville kansainvälisille sopimuksille, joita ovat esimerkiksi YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus, kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskeva yleissopimus sekä taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus. Myös naisten, lasten, vammaisten ja siirtotyöläisten oikeuksia koskevat yleissopimukset sekä kaikkinaisen rotusyrjinnän poistamista koskeva kansainvälinen yleissopimus ja kidutuksen ja muun julman, epäinhimillisen ja halventavan kohtelun tai rangaistuksen vastainen yleissopimus tuodaan toimintasuunnitelmassa esille. Lisäksi toimintasuunnitelmassa mainitaan YK:n puitteissa luodut, tietyille ammattiryhmille tarkoitetut käyttäytymisohjeet ja periaatteet. (UNGA 2010a, 18.)

Toimintasuunnitelmassa luetelluissa sopimuksissa ilmenevät ne ihmisoikeuksia koskevat normit, joita poliisien, palomiesten, raja- ja merivartioiden, sotilaiden, tulliviranomaisten ja vanginvartioiden tulee työssään huomioida. Siksi tutkin, miten juuri nämä normit näkyvät valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen oppisisällöissä. En oletanut, että kaikkia sopimuksia, käyttäytymisohjeita ja periaatteita käsiteltäisiin, mutta esimerkiksi YK:n yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistuksen katsoin olevan olennainen osa ihmisoikeuksiin liittyvää opetusta jo

³³ Tutkimuksessani käsite normi saa siis kaksoismerkityksen. Toisaalta tutkin ihmisoikeuskasvatus-normia, toisaalta sen sisältöön kuuluvia, ihmisoikeuksia koskevia normeja.

³⁴ Myös Ihmisoikeuskeskuksen selvityksessä minun tuli tutkia perusoikeuksia.

siksi, että siinä ilmaistaan kaikille kuuluvat perustavanlaatuiset vapaudet ja oikeudet, joihin myöhemmin luodut ihmisoikeussopimukset pohjautuvat. Perusoikeudet näkyvät Suomen perustuslain toisen luvun ohella epäsuorasti lainkäyttöviranomaisten, vanginvartijoiden, sotilaiden ja pelastajien ammattialakohtaisessa lainsäädännössä, joten tarkastelen myös, miten paljon tuota lainsäädäntöä organisaatioiden opetuksessa käsitellään.

Tekemieni haastattelujen perusteella kansalliset perusoikeudet näkyvät kansainvälisiä ihmisoikeuksia vahvemmin valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen perustutkinto-opetuksessa. Maasotakoulua lukuun ottamatta kaikkien organisaatioiden haastatellut mainitsivat, että opiskelijat saavat opintojensa aikana tietoa joko perustuslaista tai perustuslain toisesta luvusta. Vanginvartijoiksi, poliiseiksi sekä rajavartioliinjalla upseereiksi opiskelevien opetussuunnitelmissa perustuslaki on myös kirjattuna oppisisältönä. (MPKK 18.1.2013; PeO 18.2.2013; Polamk 5.12.2012; Poliisiammattikorkeakoulu 2012a, 29; Raja- ja merivartiokoulu 2010b, 2; Rikosseuraamusalan koulutuskeskus 2012, 15; RMVK 16.1.2013; RSKK 8.1.2013; TK 15.1.2013.)

Virkamiesten toimivaltuudet ovat yleisesti ottaen se näkökulma, josta käsin perusoikeuksia lähestytään. Erästä ammattia kuvatessaan yksi haastatelluista mainitsikin, että ”*perusoikeudet ja toimivaltuudet kulkevat käsi kädessä*”. Tämä on mielestäni yleistettävissä koskemaan muitakin tutkimukseni kattamia ammattialoja. Esimerkiksi poliisin perustutkinnon opetussuunnitelmassa edellytetään, että suoritettuaan valtio- ja yhteiskuntaopin opintojakson ”[o]piskelija tietää perus- ja ihmisoikeusjärjestelmän merkityksen sekä osaa perustella hallinnon yleisten periaatteiden ja perus- ja ihmisoikeuksien vaikutuksen viranomaistoiminnassa” (Poliisiammattikorkeakoulu 2012a, 29). Tullin peruskoulutuksen opetussuunnitelmasta taas ilmenee, että muun muassa viranomaisen toimivaltuuksien ja perusoikeuksien suhdetta käsitellään oppitunneilla (Tullin koulutus 2012, 90). Raja- ja merivartiokoulussa oikeusopin opetuksen yhtenä kokonaistavoitteena on opetussuunnitelman mukaan, että opiskelija tietää ”julkisen vallan käyttöä ohjaavat perus- ja ihmisoikeudet” (Raja- ja merivartiokoulu 2010, 1).

Pelastusopiston, Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen ja Maanpuolustuskorkeakoulun perustutkinto-opetuksessa tuodaan esille, miten perusoikeudet ja toimivaltuudet rajaavat toisiaan: erityisesti pelastajan tutkinnossa korostetaan, että pelastajat ja palomiehet voivat toimia perusoikeuksien alueella mutta rajoitetusti. Lisäksi pelastajan tutkinnossa keskitytään myös siihen, miten perusoikeudet, kuten sananvapaus ja yksityisyyden suoja, voivat olla ristiriitaisia keskenään. Sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkintojen yleisissä oikeudellisissa opinnoissa käsitellään muun muassa sitä, millaisissa tilanteissa perusoikeuksia voidaan rajoittaa. Ainoastaan vankeinhoidon perustutkinnon opetussuunnitelmassa tämä perusoikeuksiin puuttumisen näkökulma

kuitenkin mainitaan: opetussuunnitelman mukaan opiskelijan on hallittava ”[p]erusoikeudet ja niiden rajoitusperusteet”. (MPKK 18.1.2013; PeO 18.2.2013; Rikosseuraamusalan koulutuskeskus 2012, 15.)

Kansainvälisen tason sopimuksia ei painoteta valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen opetussisällöissä niin keskeisesti kuin perusoikeuksia. Esimerkiksi vain rajaviranomaisten opinnoissa varsinaisesti käsitellään ihmisoikeuksien yleismaailmallista julistusta, mutta sitäkään ei opetussuunnitelmassa mainita erikseen: kadettiopiskelijoiden tulee opetussuunnitelman mukaan tietää yleisesti, mitkä kansainväliset sopimukset ohjaavat Rajavartiolaitoksen toimintaa. Pelastusopiston ja Maasotakoulun opetuksessa julistukseen viitataan tai siihen liittyvät teemat näkyvät oppisisällöissä haastateltujen mukaan muulla tavoin. Julistusta enemmän haastatteluissa ja opetussuunnitelmissa painottui Euroopan ihmisoikeussopimus, joka toki pohjautuu ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen. Ei voida kuitenkaan sanoa, että Euroopan ihmisoikeussopimukseenkaan perehdyttäisiin kaikissa tutkinnoissa: Tullikoulussa sopimus otetaan tarkemmin esille vasta täydennys- ja jatkokoulutuksessa, ja Pelastusopistossa sopimusta käsittelevät vain hätäkeskuspäivystäjäksi opiskelevat. Lisäksi ainoastaan poliisin ja vankeinhoidon perustutkintojen opetussuunnitelmissa Euroopan ihmisoikeussopimus on kirjattu oppisisältöihin. (ECHR 2010, 5; MPKK 18.1.2013; MSK 24.1.2013; PeO 18.2.2013; Polamk 5.12.2012; Poliisiammattikorkeakoulu 2012a, 29; Raja- ja merivartiokoulu 2010a, 2; Raja- ja merivartiokoulu 2010b, 1; Rikosseuraamusalan koulutuskeskus 2012, 15; RMVK 16.1.2013; RSKK 8.1.2013; TK 15.1.2013.)

Perusoikeuksien käsittely julkisen vallankäytön periaatteiden kautta sekä kansainvälisen tason Euroopan ihmisoikeussopimus ovat edellä esitetyn perusteella valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen opetuksen yhdistäviä tekijöitä. Ihmisoikeuskasvatusohjelman toista vaihetta koskevassa toimintasuunnitelmassa kuitenkin tuodaan esille, että organisaatioiden kouluttamat ammattiryhmät poikkeavat toisistaan monin tavoin: niiden vastuualueet sekä organisaatiokulttuurit ovat erilaisia, ja lisäksi niitä saattavat koskettaa erilaiset ihmisoikeusstandardit. Ihmisoikeuskasvatuksessa tulisikin kiinnittää erityistä huomiota siihen, että opetuksen sisältö keskittyy niihin ihmisoikeuskysymyksiin, joita koulutettavat tulevaisuudessa ammateissaan todennäköisesti kohtaavat. Siksi toimintasuunnitelmassa kerrotaan esimerkinomaisesti, millaisia sisältöjä kunkin ammattialan opetuksessa tulisi käsitellä. Esimerkeissä käsitellään poliisien, vanginvartijoiden sekä sotilaiden toimialaa. (UNGA 2010a, 18 & 21 & 22.)

Toimintasuunnitelman mukaan ihmisoikeuksia koskevassa koulutuksessa on perehdyttävä poliisien osalta muun muassa rikostutkintaan, voimakeinojen käyttöön sekä erityistilanteisiin, joissa

joudutaan kontrolloimaan suuria väkijoukkoja (UNGA 2010a, 22). Myös tullin työntekijöillä ja rajaviranomaisilla on tietyn edellytyksen poliisivaltuuksia, joten katson toimintasuunnitelman ohjeistuksen koskettavan myös näitä ammattiryhmiä (ks. esim. pakkokeinolaki 1987/450). Haastatteluiden ja opetussuunnitelmien perusteella poliiseille, rajaviranomaisille ja tullihenkilöstölle keskeiset lait liittyvät muun muassa juuri voimankäyttöön ja rikostutkintaan. Tällaisia lakeja ovat esimerkiksi rikoslaki, pakkokeinolaki ja esitutkintalaki. Niissä käsitellään perusoikeuksien rajoittamista mahdollistavia tilanteita. (Esitutkintalaki 1987/449; pakkokeinolaki 1987/450, Poliisiammattikorkeakoulu 2012a, 40–41 & 50 & 79; Raja- ja merivartiokoulu 2010a, 2; Raja- ja merivartiokoulu 2010b, 3; rikoslaki 1889/39; RMVK 16.1.2013; Tullin koulutus 2012, 92 & 94.)

Vankilatyöntekijöiden osalta ihmisoikeusstandardit koskettavat toimintasuunnitelman mukaan muun muassa vankilaoloja, vankien fyysistä ja psyykkistä terveyttä, voimankäyttöä sekä ylipäättään vankien oikeuksia vankiloissa (UNGA 2010a, 22). Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen perustutkinnon opetussuunnitelman perusteella opetuksessa keskitytään muun muassa vankeutta, valvontarangaistusta ja yhdyskuntapalvelusta käsitteleviin lakeihin. Esimerkiksi vankeuslaissa säädetään varsin kattavasti muun muassa vankien kohtelusta, asumisesta ja omaisuuden hallinnasta sekä voimakeinojen käytöstä. Lisäksi opiskelijoiden kurssivaatimuksiin kuuluvat Euroopan neuvoston vankilasäännöt ja Euroopan yhdyskuntaseuraamusten ja -toimenpiteiden sääntöjä koskeva suositus. (Rikosseuraamusalan koulutuskeskus 2012, 15; RSKK 8.1.2013; vankeuslaki 2005/767.) Vankilasäännöissä korostetaan, että vanginvartijoilla on velvollisuus ”kohdella vapautensa menettäneitä henkilöitä oikeudenmukaisesti ja heidän ihmisarvoaan kunnioittaen” (Rikosseuraamusalan koulutuskeskus 2007, 5). Euroopan yhdyskuntaseuraamusten ja -toimenpiteiden sääntöjä koskeva suositus on Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen haastateltujen mukaan ihmisoikeuskasvatuksen näkökulmasta oleellinen siksi, että myös yhdyskuntaseuraamustyö puuttuu ihmisen perusoikeuksiin (RSKK 8.1.2013).

Viimeinen toimintasuunnitelmassa mainittu ryhmä eli sotilaat koskee Maanpuolustuskorkeakoulua ja Maasotakoulua, koska molemmat kouluttavat armeijalle pysyvää sotilashenkilöstöä. Toimintasuunnitelman mukaan sotilaiden tulisi saada tietoa erityisesti niistä ihmisoikeusnormeista, jotka ovat merkityksellisiä konfliktitilanteissa. Sotilaiden ihmisoikeuskasvatuksen tulisi käsittää myös sellaiset normit, jotka eivät liity sodankäyntiin vaan esimerkiksi järjestyksen ylläpitämiseen hätätilassa. Toimintasuunnitelmassa huomautetaan lisäksi, että perinteisesti sotilaiden koulutuksessa

on viitattu ainoastaan humanitaariseen oikeuteen, kuten Geneven sopimukseen, eikä erillistä ihmisoikeuksiin liittyvää opetusta ole toteutettu.³⁵ (UNGA 2010a, 23.)

Maanpuolustuskorkeakoulun haastattelussa tuotiin esille, että sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnoissa ihmisoikeuksia käsitellään eri turvallisuustilanteissa eli rauhan ja sodan aikana sekä sotilaallisissa kriisinhallintatehtävissä. Oikeudellisessa opetuksessa käsiteltäviä sopimuksia ovat Euroopan ihmisoikeussopimuksen lisäksi kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus sekä osin myös lasten oikeuksien sopimus lisäpöytäkirjoineen. Opetussuunnitelmissa ei kuitenkaan tarkenneta kuin satunnaisesti, millaista ihmisoikeuksiin liittyvää lainsäädäntöä kursseilla käydään läpi: esimerkiksi sodan aikaa käsittelevien kurssien sisällöissä ihmisoikeudet eivät näy. Myös opiskelijoiden pääainevalinnat ja erikoistumissuunnat vaikuttavat siihen, miten paljon ihmisoikeuksiin liittyvää opetusta he saavat – kaikkien opintoihin eivät sotilaallisen kriisinhallinnan perusteet kuulu. Perusteissa käydään läpi muun muassa kansainvälistä oikeutta, Geneven sopimuksia sekä voimankäyttöön liittyviä säädöksiä. Rauhan aikaa koskevilla kursseista taas ainoastaan rajavartiotehtäviin koulutettavilta kadeteilta edellytetään perus- ja ihmisoikeuksien opiskelua. (Maanpuolustuskorkeakoulun opintoasiainosasto 2012a, 43, 45–46 ja 86–87; Maanpuolustuskorkeakoulun opintoasiainosasto 2012b, 45 ja 91; MPKK 18.1.2013.) Näin ollen vain heillä näyttäisi olevan edellytyksiä ihmisoikeuksien itsenäisen merkityksen omaksumiseen.

Maasotakoulun osalta vaikuttaa siltä, että ihmisoikeuksia käsiteltäessä painotetaan nimenomaan humanitaarista oikeutta. Muut ihmisoikeussopimukset, kuten kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus, eivät ole mukana Maasotakoulun opetussuunnitelmissa, mutta niihin liittyviä sisältöjä tulee haastateltujen mukaan opetuksessa muulla tavoin ilmi. Haastateltujen mukaan humanitaarinen oikeus koskettaa konkreettisimmin sotilaiden toimintaa, mikä lisää opiskelijoiden motivaatiota. He tulevat tietoisiksi siitä, että heitä velvoittavat kansainväliset sopimukset, vaikka tämä tietoisuus tulisikin normin noudattamisen pakon kautta.

Haastateltujen mielestä sodan oikeussääntöihin liittyy syvempiäkin ihmisoikeuksia koskettavia merkityksiä, sillä niiden myötä esimerkiksi vastapuolella sotivien ihmisarvo tunnustetaan. Kadettien opinnoissa humanitaarista oikeutta tarkastellaan omista erikoistumissuunnista, kuten taktiikan opinnoista tai ohjaajaopinnoista käsin. Tämä opetus on hyvin käytännönläheistä, mikä tarkoittaa esimerkiksi taktiikan opinnoissa sitä, että humanitaarisen oikeuden säännöt huomioidaan

³⁵ Humanitaarisen oikeuden sopimukset erotetaan usein ihmisoikeussopimuksista siksi, että ne suojelevat yksilöitä ainoastaan konfliktien aikana (ICRC 2002, 36). Humanitaarisen oikeuden kautta pyritään kuitenkin kunnioittamaan ihmisten perustavanlaatuisia oikeuksia, joten katson sen kuuluvan myös ihmisoikeuskasvatukseen.

suunniteltaessa sotilaalliseen toimintaan liittyviä harjoituksia. Puolustusvoimien työntekijöitä osallistuu myös vuosittain SPR:n järjestämälle humanitaarisen oikeuden kurssille. (Maasotakoulu 24.1.2013; Maasotakoulu 2012.)

Pelastajat ja palomiehet eivät suoranaisesti kuulu mihinkään toimintasuunnitelmassa käsiteltyyn ammattiryhmään, joten käsittelen heidän toimialaansa liittyviä normeja vielä omana kokonaisuutenaan. Pelastusopiston opetuksessa keskeisenä normina nähtiin julkisuuslainsäädäntö: onnettomuuksien uhrien ja heidän omaistensa yksityisyyttä tulee kunnioittaa. Muun muassa pelastuslaissa säädetään pelastustoimessa työskentelevän salassapitovelvollisuudesta ja toisaalta myös tiedonsaantioikeudesta pelastustilanteissa. Myös pelastajatutkinnon opetussuunnitelman perusteella pelastajia velvoittavaan lainsäädäntöön perehdytään, mutta ihmisoikeuksiin ei viitata. (Pelastuslaki 2011/379; Pelastusopisto 2012, 10; PeO 18.2.2013.)

Kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa opetus ihmisoikeuskasvatukseen kuuluvista normeista olisi puutteellista etenkin kansainvälisten sopimusten osalta. Perustuslain toinen luku ja Euroopan ihmisoikeussopimus kyllä luovat kuvaa ihmisoikeuksista yleisellä tasolla, mutta erityisesti huomioon otettavien ryhmien, kuten lasten, naisten, maahanmuuttajien, pakolaisten ja vammaisten oikeuksia koskevia sopimuksia ei käsitellä tutkinnoissa juuri ollenkaan. Ihmisoikeuskasvatusohjelman toimintasuunnitelman mukaan esimerkiksi poliisien ja vanginvartijoiden koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota juuri näiden ryhmien suojeluun (UNGA 2010a, 22). Ainoastaan Raja- ja merivartiokoulun haastattelussa tuotiin esille, miten rajaviranomaisiksi opiskelevat käyvät läpi turvapaikanhakijoiden vastaanottamiseen sekä ulkomaalaisen käännyttämiseen liittyvän kansallisen lainsäädännön lisäksi osin pakolaisen oikeusasemaa koskevaa yleissopimusta (RMVK 16.1.2013). Rajavartioiden, poliisien sekä tulliviranomaisten koulutuksessa olisi myös hyvä käsitellä esimerkiksi rotusyrjintään ja rasismiin liittyviä kysymyksiä (Durban Review Conference 2009, momentti 75).

Pelastajatutkinnossa jopa yleinen kansainvälisiä ihmisoikeuksia koskeva opetus on vähäistä, vaikka esimerkiksi humanitaarinen oikeus koskettaa pelastajien toimialaa läheisesti. Pelastuslaissa säädetään, että väestönsuojelutehtävissä toimivat nauttivat Geneven sopimusten mukaista suojelua aseellisissa konflikteissa (Pelastuslaki 2011/379). Maasotakoulussa humanitaarisen oikeuden opetus taas on vahvaa, mutta edellä esitetyn toimintasuunnitelman ohjeistuksen mukaisesti ihmisoikeuksia tulisi käsitellä sotilaiden koulutuksessa itsenäisenä osuutenaan. Kadettien opetuksesta puuttuvat sekä Maasotakoululla että Maanpuolustuskorkeakoululla myös naisten oikeudet, vaikka niitä tulisi esimerkiksi Naiset rauhantyössä -päättöslauselman mukaan käsitellä sotilaiden koulutuksessa (Security Council 2000, 2).

Kaiken kaikkiaan sekä perus- että ihmisoikeuksia koskevia normeja on kirjattu valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa opetuksen sisältöihin vaihtelevasti. Vain osa opetussuunnitelmista tarkentaa, mitä perus- ja ihmisoikeuksien käsittelyyn kuuluu, ja joissakin opetussuunnitelmissa kyseisiä oikeuksia ei käsitellä lainkaan. Tästä huolimatta vain Pelastusopistossa mainittiin, että ihmisoikeuksien tulisi yleisesti näkyä opetussuunnitelmassa enemmän:

[...] julkinen valta liittyy tähän niin olennaisesti – siitä ei voi puhua ilman perus- ja ihmisoikeuksia, että se on väistämätön pakko käydä ne läpi. Ne [ihmisoikeudet] on pohja, mille se [julkinen valta] rakentuu, että se voisi tietysti näkyä siellä opsissakin sitten. (PeO 18.2.2013.)

Pari organisaatiota toi myös esille, että tiettyjen ryhmien, kuten naisten, lasten ja maahanmuuttajien oikeuksia aiotaan painottaa opetuksessa ja opetussuunnitelmissa selkeämmin.

5.4. Mekanismit

Mekanismien nähdään ihmisoikeuskasvatusta koskevassa julistuksessa olevan niitä keinoja, joiden avulla ihmisoikeuksiin liittyviä arvoja ja normeja turvataan (UNGA 2012a, 3). Vaikka mekanismejakaan ei tässä yhteydessä eksplisiittisesti määritellä, toisaalla julistuksessa mainitaan, että ihmisoikeuskasvatuksen tulee kiinnittää huomiota siihen, miten kansainvälisellä, alueellisella ja kansallisella tasolla suojellaan ihmisoikeuksia ja perustavanlaatuisia vapauksia (UNGA 2012a, 3). Tämän voi mielestäni katsoa viittaavan mekanismeihin. Mekanismien tarkempaa määrittelyä avataan ihmisoikeuskeskuksen hanke-esittelyssä, jossa todetaan esimerkiksi, että yksilöllä tulee olla ”oikeus vedota ihmisoikeuksiin ja mahdollisuus valittaa loukkauksista ja saada hyvitystä”. Esittelyssä puhutaan myös valtion velvollisuudesta turvata ihmisoikeuksia sekä raportoida ihmisoikeustilanteesta kansainvälisille elimille. (Ihmisoikeuskeskus 2012, 3.)

Aineiston perusteella mekanismit näyttäytyvät opetuksessa opiskelijoille joko heidän omien oikeuksiensa kautta tai vaihtoehtoisesti asiakkaiden³⁶ oikeuksien turvaamisen näkökulmasta tulevassa viranomaisasemassa. Omien oikeuksien toteuttaminen on toki tärkeää, mutta ensisijaisesti mekanismit tarkoittavat viranomaistyössä sitä, että viranomaiset osaavat kertoa asiakkailleen, millaisia keinoja heillä on käytettävissään tilanteissa, joissa he ovat mahdollisesti kokeneet oikeuksiaan loukatun.

³⁶ Asiakkaila tarkoitan henkilöitä, joita viranomaistoimenpiteet koskettavat.

Asiakkaan oikeuksia turvaavat mekanismit korostuivat erityisesti Poliisiammattikorkeakoulun, Pelastusopiston, Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen, Raja- ja merivartiokoulun sekä Tullikoulun haastatteluissa. Opiskelijat tutustuvat opintojen aikana esimerkiksi omaa ammattialaansa koskeviin oikeudellisiin ratkaisuihin sekä laillisuusvalvontaviranomaisille saapuneisiin valituksiin.³⁷ Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksessa seurataan myös, millaisia valituksia rikosseuraamusalan asianajajat hoitavat. Etelä-, Länsi- sekä Pohjois- ja Itä-Suomen alueilla on kullakin oma asianajajansa, jonka tulee varmistaa, että vangit saavat valituksilleen vastineen. (PeO 18.2.2013; Polamk 5.12.2012; RMVK 16.1.2013; RSKK 8.1.2013; TK 15.1.2013.)

Oikeustapausten ja oikeudellisten ratkaisujen myötä opiskelijat saavat haastateltujen mukaan käytännön tietoa siitä, miten muutoksenhaku- ja valitusmenettelyt toimivat ja miten heidän tulisi viranomaisina toimia. Mekanismeja koskevan opetuksen koettiinkin olevan vahvaa tai aiempaa parempaa: Pelastusopiston kaikissa tutkinnoissa mekanismit painottuvat eniten suhteessa normeihin ja arvoihin. Tullikoulun haastateltujen mukaan koulutuksessa saatu osaaminen näkyy käytännön työssä siten, että tulliviranomaiset tietävät heitä ohjaavat säännöt ja toimivat niiden mukaan, jolloin asiakkaat saavat tietoa omista oikeuksistaan. Päätöstä tehtäessä tai toimenpiteisiin ryhdyttäessä annetaan aina selvitys siitä, mihin Tullin asiakas voi valittaa tai millaiset oikeudet hänellä on saada muutosta tehtyyn päätökseen. Myös poliisiopiskelijoille korostetaan asianosaisten asemaa ja sitä, että näille on kerrottava, mitkä ovat heidän oikeutensa. Raja- ja merivartiokoululla juuri näissä toimintatavoissa nähtiin selkeä muutos verrattuna aiempiin vuosikymmeniin. Nyt RMVK:ssa opetetaan, että viranomaisen tekemät päätökset tulee perustella ja että asiakkaalle on kerrottava, miten ja minne hän voi valittaa. (PeO 18.2.2013; Polamk 5.12.2012; RMVK 16.1.2013; RSKK 8.1.2013; TK 15.1.2013.)

Mekanismien tärkeä asema edellä mainittujen organisaatioiden opetuksessa ilmenee pelastajan tutkintoa lukuun ottamatta myös opetussuunnitelmista. Raja- ja merivartiokoulun opetussuunnitelmiin on kirjattu käsiteltäviksi aiheiksi muun muassa laillisuusvalvonta sekä kanteluihin ja valituksiin vastaaminen. Vankeinhoidon perustutkinnon opetussuunnitelmassa taas erään työharjoittelujakson kriteeriksi on asetettu, että opiskelija ”noudattaa omassa työssään oikeusturva- ja kohteluperiaatteita.” Poliisiopiskelijoiden suorittamassa tutkinnossa yksi integroivista teema-aiheista on ”ennakollinen ja jälkikäteinen oikeussuoja”. Oikeussuojaan kiinnitetään erityisesti huomiota myös Tullikoulun opetussuunnitelmissa, joissa edellytetään, että opiskelijan tulee osata opastaa asiakkaita näiden kantelu- ja valitusmahdollisuuksista. (Poliisiammattikorkeakoulu 2012a, 23; Raja- ja merivartiokoulu 2010a, 2–3; Raja- ja

³⁷ Tullikoulussa oikeudellisia ratkaisuja käydään perusteellisemmin läpi vasta jatkokoulutuksessa.

merivartiokoulu 2010b, 7; Rikosseuraamusalan koulutuskeskus 2012, 27; Tullin koulutus 2012, 12 & 14; Tullin koulutus 2013, 9.)

Maanpuolustuskorkeakoulun ja Maasotakoulun haastattelujen perusteella mekanismien rooli jää varsin vähäiseksi opetuksessa, eivätkä ne myöskään näy opetussuunnitelmissa. MPKK:ssa kadettien johdantoluennoilla käsitellään mekanismeja, mutta tuntimäärien vuoksi varsin lyhyesti. Tutkielmaseminaareissa mekanismeihin voidaan pureutua syvällisemmin, jos opiskelijoiden tutkielmat liittyvät kyseiseen aiheeseen. (MPKK 18.1.2013.) Maasotakoulussa käsitellään sotilaan toimivaltuuksia ja velvollisuuksia sekä hyvää hallintotapaa, mutta enemmän painotetaan kadettien omia oikeuksia. Kadetit eivät saa sotilasammattillisilla opintojaksoillaan varsinaisesti opetusta mekanismeista, mutta haastatellut korostivat, että Puolustusvoimien henkilökunnalle annetaan tietoa valitusmahdollisuuksista. Henkilökuntaa koskevissa päätöksissä on aina mukana kirjallinen liite siitä, miten päätöksestä voi valittaa. Päätökset saattavat koskea esimerkiksi sotilaskurinpitolain alaista rikkomusta tai upseerien pakkosiirtoja. (MSK 24.1.2013.)

Mekanismeja koskevan opetuksen ei tulisi olla sotilaiden osalta vähäistä tai keskittyä enemmän heidän omiin oikeuksiinsa. Puolustusvoimat voi esimerkiksi antaa virka-apua poliisille ja Rajavartiolaitokselle turvallisuuden ja järjestyksen ylläpitämisessä (laki Puolustusvoimista 2007/551). Lisäksi Puolustusvoimille on osoitettu poliisitehtäviä, joiden valtuuttamana se esimerkiksi saa tutkia sotilaan tekemiä rikoksia (laki poliisin tehtävien suorittamisesta Puolustusvoimissa 1995/1251).

Vaikka opetus asiakkaita koskevista oikeussuojamekanismeista onkin edellä mainituissa organisaatioissa Maanpuolustuskorkeakoulua ja Maasotakoulua lukuun ottamatta melko vankalla pohjalla, epäselväksi jää, miten paljon mekanismit keskittyvät vain kansalliselle tasolle. Jos ajatellaan, että ihmisoikeusmekanismit tarkoittavat ainoastaan kansainvälisiä oikeussuojamenettelyjä, kuten yksilön oikeutta valittaa Euroopan ihmisoikeustuomioistuimeen tai kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskevan kansainvälisen yleissopimuksen nojalla perustettuun ihmisoikeuskomiteaan, opetus on hyvin vähäistä. Ainoastaan Raja- ja merivartiokoulun haastattelussa mainittiin selkeästi, että myös Euroopan ihmisoikeustuomioistuimen ratkaisuja käsitellään. Jos taas huomioidaan myös opetus kansallisista laillisuusvalvontamenettelyistä sekä kantelu- ja valitusmahdollisuuksista, opetus on paremmalla tolalla. Itse pyrin ratkaisemaan ongelman käsittelemällä sekä kansallista että kansainvälistä tasoa, jotta pystyin valottamaan niiden keskinäistä suhdetta samalla tavoin kuin normiosiossa, jossa käsittelin perus- ja ihmisoikeuksia. Tällä tavoin voin mielestäni osoittaa, missä määrin ihmisoikeuskasvatuksen kansainvälinen näkökulma on omaksuttu.

5.5. Ihmisoikeuskulttuuri

Arvot, normit ja mekanismit käsittävän tiedollisen tason lisäksi haluan hahmottaa ihmisoikeuskasvatuksen edellytyksiä suomalaisissa valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa hieman syvemmin. Siksi perehdyn analyysiosiossani myös siihen, millaiset mahdollisuudet ihmisoikeuskulttuurilla on vakiintua osaksi organisaatioiden käytäntöjä. Vasta vakiintumisen myötä ihmisoikeudet ovat institutionalisoituneet lopullisesti. Koska ihmisoikeuskulttuuri ei ole samalla tavoin konkretisoitavissa opetussuunnitelmista kuin ihmisoikeuskasvatuksen tiedollinen taso, nojaan tässä analyysin osuudessa pelkästään haastateltujen näkemyksiin.

Ihmisoikeuskulttuurin luominen voidaan mielestäni liittää ihmisoikeuksia kunnioittavaan opetukseen, joka oli yksi haastattelujeni aiheista. Marshall Wm. Conleyn ja Judy Ettingerin mukaan kouluympäristöön on luotava sellainen ilmapiiri, jossa dialogia käydään sujuvasti opiskelijoiden ja opettajien kesken ja jossa jokaisen näkemykset otetaan huomioon. Oppimisympäristön on oltava demokraattinen ja sen puitteissa on vahvistettava suvaitsevaisuutta sekä molemminpuolista kunnioitusta ja ymmärrystä. (Conley & Ettinger 1998, 45.) Tällainen oppimisympäristö toteuttaa tutkimissani YK:n asiakirjoissa määriteltä ihmisoikeuskulttuuria, koska opiskelijat saavat omakohtaisia kokemuksia siitä, miten toisten oikeuksia kunnioitetaan ja omia oikeuksia toimeenpannaan. Tällöin ihmisoikeuskasvatus siirtyy pelkästä informaation vastaanottamisesta käytännön tasolle.

Haastatellut valtion koulutuslaitokset ja korkeakoulut näkivät edistäneensä vuoropuhelua erityisesti keräämällä opiskelijoilta palautetta sekä tuottamalla tyytyväiskyselyitä sekä opiskelijoille että henkilökunnalle. Myös tasaisin väliajoin päivitettävät tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat sekä erilaiset kehittämistyöryhmät liitettiin ihmisoikeuksia kunnioittavan oppimisympäristön luomiseen ja vahvistamiseen.³⁸ Maanpuolustuskorkeakoulun haastattelussa tuotiin kuitenkin esille oleellinen näkökulma palautteiden ja kyselyiden seurauksista:

Se, että me kerätään paljon tietoa, on hyvä asia, mutta mä itse näkisin, että kehittämiskohde on siinä, että miten me sitten toteutetaan ne vaadittavat toimenpiteet, eli se, että kerätään tietoa on vasta ensimmäinen askel, toinen ja kolmas vaatii vielä keskittymistä. Eli tosiaan se, millä tavalla reagoidaan ja sitten jalkautetaan ja toteutetaan ne toimenpiteet. (MPKK 18.1.2013.)

Pelkkä tilanteen kartoittaminen ei siis riitä, vaan ihmisoikeuskulttuuria on luotava aktiivisesti. Tällöin juuri asenteisiin vaikuttamisella ja käytännön kokemuksilla on merkitystä. Muutama valtion koulutuslaitos toikin esiin, miten suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden ymmärtämistä opiskelijoiden

³⁸ Näihin valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen työhyvinvointiin, tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen liittyviin toimenpiteisiin voi perehtyä tarkemmin syksyllä ilmestyvän ihmisoikeuskasvatusselvityksen avulla.

keskuudessa on pyritty edistämään kohtaamalla toisenlaisista kulttuureista tulevia ihmisiä. Poliisiopiskelijat ovat saaneet vieraakseen Tampereen aikuiskoulutuskeskus TAKKin maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita, jotka ovat käyneet tutustumassa poliisikoulutukseen ja samalla kertoneet omia kokemuksiaan siitä, millaista on elää maahanmuuttajana Suomessa. Vierailijat käyvät myös pienryhmäkeskusteluja poliisiopiskelijoiden kanssa. Lisäksi Poliisiammattikorkeakoululla on vierailut romaniasiain neuvottelukunnan asiantuntijoita luennoimassa romanikulttuurista. Tullikoulussa luentovierailijoiden ohella opiskelijaryhmät ovat vierailleet itse läheisessä moskeijassa, jossa he ovat saaneet keskustella pari tuntia imaamin ja moskeijan henkilökunnan kanssa. Tarkoituksena on nimenomaan ollut tietoisuuden lisääminen, jotta pystytään ymmärtämään erilaisista taustoista tulevia ihmisiä esimerkiksi tarkastustilanteissa. (Kyrönviita 2012; Polamk 5.12.2012; TK 15.1.2013.)

Nämä kohtaamiset liittyvät enemmänkin monikulttuurisuusopintoihin mutta ovat mielestäni tärkeä askel kohti ihmisoikeuskulttuurin vakiintumista. Pelkkä tietous arvoista, normeista ja mekanismeista ei riitä, vaan on kiinnitettävä huomiota myös asenteisiin, jotka vaikuttavat arvojen, normien ja mekanismien tulkintaan:

[...] kun asenteisiin pyritään vaikuttamaan, niin pitää saada aikaan uusia elämyksiä ja kokemuksia. Sä et voi asenteita muuttaa niin, että joku paukuttaa niitä luennoimalla, vaan siinä tarvitaan se, että aikuinen ihminen saa jonkun uuden kokemuksen.
(Tullikoulu 15.1.2013.)

Pelastusopistossa oltiin jopa sitä mieltä, että hallinnon opetus mahdollistaa opiskelijoiden voimaannuttamisen. Haastattelun mukaan opetuksen myötä voidaan muuttaa opiskelijoiden asenteita, joita he voivat sitten siirtää tuleville työpaikoilleen. Tämä vaatii kuitenkin työelämään siirryttäessä uskoa omaan asiaan, sillä vakiintuneet toimintatavat saattavat olla organisaatiossa tiukassa: *”muurinmurtajana joutuu olemaan ne, jotka lähtee muuttamaan niitä käytäntöjä.”* (Pelastusopisto 18.2.2013.)

Itse näen ihmisoikeuskulttuurin liittyvän myös ihmisoikeuksien opetuksen kokonaisuutena. Jos halutaan ihmisoikeusmyönteisen ajattelun sulautuvan osaksi asenteita ja käyttäytymistä, ihmisoikeuksiin liittyviä arvoja ei voida opettaa vain yksittäisillä kursseilla, vaan niiden tulisi olla osa kaikkea opetusta. Tämä ei tarkoita sitä, että ihmisoikeudet tuotaisiin koko ajan eksplisiittisesti esille, vaan paremminkin kyse on siitä, että ihmisoikeuksia tukeva ja toteuttava näkökulma huomioitaisiin oppisisällöissä laajemmin. Samalla tavoin kuin valtion on edistettävä ihmisoikeuskasvatus-normia holistisesta perspektiivistä käsin, opetusta toteuttavien organisaatioiden on siirrettävä tämä käytäntö koulutukseen.

Haastattelujen perusteella näyttäisi siltä, että perus- ja ihmisoikeudet nähdään useimmissa organisaatioissa keskeisinä tai kaikkeen opetukseen kuuluvina näkökohtina. Ainoastaan Tullikoulussa ja Pelastusopistossa tätä kokonaisvaltaisuutta ei tuotu esille, vaan ihmisoikeuskasvatus nähtiin yhtenä kattavamman opetusaiheen osana. Erään Maasotakoulun haastattelun mukaan ”[i]hmisoikeuskasvatus on nähtävä laajempana kokonaisuutena, johon on rakennettu arvoja, asenteita, ja ennen kaikkea käyttäytymistä” (MSK 24.1.2013). Raja- ja merivartiokoulussa ihmisoikeuksia käsitellään aluksi yleisesti teorian kautta, minkä jälkeen ne tulevat esiin kunkin rajavartijan työhön kuuluvan teeman kohdalla. Teemojen sisällä käydään läpi esimerkiksi turvapaikanhakijoiden vastaanottamiseen sekä ulkomaalaisen käännyttämiseen liittyvää lainsäädäntöä. (RMVK 16.1.2013.) Raja- ja merivartiokoulun haastattelussa kokonaisvaltaisen ihmisoikeusopetuksen hyötyjä kuvattiin seuraavalla tavalla:

Täällä aikaisemmin oli ongelmana se, että ei ollut omaa [oikeusopin] opettajaa. Täällä kävivät vierailevat luennoitsijat, niin se kokonaiskoordinointi ei ollut hanskassa. Siellä saattoi olla, että oli joitakin kursseja, että niillä oli paljon esimerkiksi ihmisoikeuksia ja ihmisoikeusaiheisia luentoja ja sitten taas joku toinen kurssi, että siellä ei ollut. Mutta että ehkä nyt se [ihmisoikeudet] on niin sanotusti läsnä jokaisella kurssilla ja että sitä pyritään jollain tavalla [...] sitä opetusta niin kuin kehittämään sillä tavalla, että se lähtee teoriasta ja sitten sovelletaan käytännön tilanteisiin.” (RMVK 16.1.2013.)

Poliisien koulutuksessa oikeudellinen ja eettinen osaaminen, jonka alla käsitellään esimerkiksi ihmisoikeuksia, kuuluu myös erityisiin teema-alueisiin. Teema-alueet ovat mukana opetussisällöissä läpi koko tutkinnon. Maanpuolustuskorkeakoulussa sotatieteiden kandidaatin ja maisterin tutkinnoissa esimerkiksi tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta käsitellään oikeudellisten opintojen lisäksi muussakin opetuksessa. (MPKK 18.1.2013; Polamk 5.12.2012; Poliisiammattikorkeakoulu 2012a, 23.)

Jotta ihmisoikeuskulttuurin luominen ja vakiinnuttaminen olisi ylipäätään mahdollista, tulisi myös koulutuksen järjestäjien ja opettajien asennoitua myönteisesti ihmisoikeuskasvatukseen. Maanpuolustuskorkeakoulussa tuotiin esille, millainen merkitys opettajilla on asenteisiin vaikuttamisessa. Kadetit toimivat myös itse varusmiesten kouluttajina, minkä vuoksi heidän vastuutaan arvojen välittäjinä korostetaan: ”Tämähän on yksi tärkeimpiä asioita, että saadaan jo nuorelle kouluttajalle tietoiseksi se, että minkälaisia vaikuttajia he ovat tulevaisuuden arvoissa ja asenteissa.” (MPKK 18.1.2013.)

Lähtökohtaisesti ihmisoikeuskasvatukseen suhtauduttiin haastatteluissa myönteisesti, ja ihmisoikeuksia pidettiin tärkeänä aiheena: ”se [ihmisoikeudet] on asia, jota ei varmaan jauheta loppuun, eikä siihen väsy” (RSKK 8.1.2013). Tietämys ihmisoikeuksista ilmeni kuitenkin ennen

kaikkea viranomaisen velvollisuutena, ja puheenvuoroissa korostuivat perusoikeudet jopa ihmisoikeuksia enemmän:

”Ennen kuin sä voit käyttää niitä poliisin toimivaltuuksia, sin täytyy tietää ne perus- ja ihmisoikeudet – mihin sä oot puuttumassa ja millä edellytyksillä.” (Polamk 5.12.2012.)

”Siis kaikkihan viranomaistoiminta on sellaista, et me tietyissä tilanteissa joudutaan puuttumaan näihin ihmisten perusoikeuksiin ja sen takia tää [ihmisoikeuskasvatus] on hirveen tärkeä aihe meillä.” (TK 8.1.2013.)

”Kyllä näistä [perus- ja ihmisoikeuksista] pitää ehdottomasti tässä koulutuksessa puhua, koska siinä mennään niin vahvasti perusoikeuksien alueelle, [...] ja pitää nopeita ratkaisuja pystyä kuitenkin tekemään [...]” (PeO 18.2.2012.)

Vaikka perus- ja ihmisoikeuksien merkitys näin periaatteellisella tasolla tunnustettiin, käytännön tasolla ei nähty tarvetta ihmisoikeuskasvatuksen lisäämiselle: *”Vaikka [...] säästösyistä on jotain karsittu, niin perus- ja ihmisoikeudet on kuitenkin sellaisia, että ne on sen saanu, mitä on tarvittu.”* (RMVK 16.1.2013.)

Maasotakoulussa katsottiin, että organisaation opetussuunnitelmiin kirjattujen tavoitteiden sisäistäminen olisi jo sellaisenaan *”ihmisoikeuksien eteen melkoinen uroteko”* ja että ihmisoikeuksia käsittelevän opetuksen lisääminen saattaisi vähentää tuntimääriä jostakin muusta oppiaineesta. Tämä saattaisi erään haastatellun mukaan luoda turvallisuusriskejä ammattia harjoittaessa, kun kaikkea tarpeellista ei ole voitu opettaa. Ihmiskasvatuksen lisäykselle ei näin ollen koettu kyseisessä organisaatiossa olevan tarvetta:

[...] mitä ikinä hienoa pro gradusi tuottaa, niin toivottavasti se ei kenellekään tuota sitä mielikuvaa, että pitäisi tuoda Puolustusvoimien koulutukseen lisää ihmisoikeuskasvatusta. Ainoastaan otsikoita, jos joku haluaa muuttaa, niin muuttakaa, koska kyllä itse talon sisältä katsottuna ja tässä keskustelleena, niin vahva oletamus on, että asiat on hyvässä jamassa [...]. (MSK 24.1.2013.)

Tullikoulussa taas koettiin, että

[...] ne [perus- ja ihmisoikeuksia käsittelevät kurssit] on ne, mitkä tavallaan riittää siihen meidän oman työn hoitamiseen, että kun se on se meidän tavoite, että se oma työ tulee hoidettua lainsäädännön edellyttämällä tavalla, niin ei me oikeastaan tarvita sitten siihen sen enempää. Että se [nykyiset oppisisällöt] on aika kattava paketti ollu meille. (TK 15.1.2013.)

Samaisen organisaation haastateltu kertoi perustutkintotason osalta, että *”[k]ansainväliset ihmisoikeussopimukset eivät ole se, mitä me täällä kerrotaan”*. Ihmisoikeudet näkyvätkin erikoistumisopinnoissa paremmin: *”Me [perustutkintotasolla] annetaan se kakun pohja ja sitten sieltä tulee ne mausteet ja kermat ja muut siellä jatko-opinnoissa, että niistä tulee se täysi kakku*

kokonaisuudessaan.” (TK 15.1.2013.) Monissa valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa perus- ja ihmisoikeuksiin perehdyttiinkin syvällisemmin vasta jatko- tai erikoistumisopinnoissa.

Näenkin ihmisoikeuskasvatus-normin toteutumisen kannalta ongelmalliseksi sen, että vaikka ihmisoikeuksien tärkeys ja kokonaisvaltaisuus tunnustetaan – joskin useimmiten vain viranomaislähtöisestä näkökulmasta käsin –, käytännöt ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamiseksi ovat vaihtelevia. Yhtenä syynä käytäntöjen moninaisuuteen näen valtiotasolla ilmenevän toimetttömyyden ja hajanaisen koulutusrakenteen, mikä taas antaa valtion koulutuslaitoksille ja korkeakouluille hyvin vapaat kädet toteuttaa perus- ja ihmisoikeuksia koskevaa koulutusta parhaaksi katsomallaan tavalla. Esimerkiksi opettajilla saattaa olla paljon vaikutusta siihen, millaista ihmisoikeuksia käsittelevää opetusta opiskelijat saavat.

6. PÄÄTELMÄ

Pro gradu -työssäni olen pyrkinyt selvittämään, millä tavoin ihmisoikeuskasvatus-normi on institutionalisoitunut suomalaisiin valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin ja mitä haasteita sen toteuttamiselle on. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi olen käyttänyt apunani Rissen ym. behavioristisia näkemyksiä normiin sosiaalistumisesta erityisesti institutionalisoitumisen osalta. Painottaakseni omaa tulkintaani sosiaalistumisen vuorovaikutteisuudesta olen huomionut myös reflektivististen normiteorioiden näkemykset normien joustavuudesta ja muuntuvaisuudesta, jolloin pelkästään yhteisön identiteetti tai normiin sisältyvät käyttäytymisohjeet eivät vaikuta sosiaalistumiseen.

Synteesiin perustuvan teorianäkökulman myötä katson, että normit eivät ole sisällöllisesti vakiintuneita niitä määrittävän yhteisön sisälläkään, vaan normeihin liitetään erilaisia merkityksiä eri tilanteissa ja konteksteissa. Tämän vuoksi behavioristiset oletukset liberaalin yhteisön vakiintuneesta tavasta toteuttaa normeja eivät ole päteviä. Näkemykseni mukaan ihmisoikeuskasvatus-normin epämääräisyys kansainvälisellä tasolla ja toisaalta vasta aluillaan oleva institutionalisoituminen Suomessa ovat johtaneet siihen, että opetusta toteuttavat organisaatiot tulkitsevat ihmisoikeuskasvatus-normia omalla tavallaan. Aineistoni ja sen analyysin perusteella voidaan päätellä, että valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa ihmisoikeuskasvatusta ei implementoida täysimääräisesti juuri erilaisten tulkintojen takia.

Behaviorististen normiteorioiden näkökulmasta edellytykset ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoitumiselle valtion koulutuslaitoksiin ja korkeakouluihin ovat tällä hetkellä vielä heikot, sillä ei ole olemassa selkeitä käytäntöjä ja rakenteita, joiden myötä normi voitaisiin opetukseen jalkauttaa. Lainsäädännöstä ei yleisesti ottaen käy ilmi, millaisia sisältöjä koulutuksessa tulee huomioida: monille valtion koulutuslaitoksille ja korkeakouluille on laadittu omia lakeja ja asetuksia, jotka kuitenkin keskittyvät pääasiallisesti hallinnollisiin järjestelyihin sekä koulutuksen toteuttamiseen. Lisäksi institutionalisoitumista hankaloittaa se, että organisaatiot sijoittuvat eri ministeriöiden alle. Tämä tekee hallinnosta hajautunutta, ja siten opetuksen yhtenäistä suunnittelua esimerkiksi ihmisoikeuskasvatuksen osalta on hankala toteuttaa. Ministeriöiden käytännöt puuttua alaisuudessaan toimivien valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen opetussisältöihin ovatkin poikkeavia: Toisia valvotaan tarkemmin esimerkiksi pyytämällä selvityksiä ihmisoikeuksia koskeavasta opetuksesta tai osallistumalla opetuksen suunnitteluun, jotta ihmisoikeudet näkyisivät koulutuksessa vahvemmin. Toisia valtion koulutuslaitoksia ja korkeakouluja taas ei ole ihmisoikeuskasvatuksen osalta ohjeistettu, ja kyseiset organisaatiot näkivätkin vahvistaneensa omatoimisesti esimerkiksi ihmisoikeuksia kunnioittavaa oppimisympäristöä.

Konkreettisimmin ihmisoikeuskasvatus-normin heikko institutionalisoituminen lainsäädäntöön ja ministeriöiden käytäntöihin näkyy myös useimpien koulutusta toteuttavien organisaatioiden opetussuunnitelmissa: ihmisoikeuskasvatusta ei ole kirjattu opetettavaksi kokonaisuudeksi, aiheeksi tai välttämättä edes kurssiksi. Behaviorististen normiteorioiden mukaan normin institutionalisoituminen merkitsee normin kirjaamista toimijoita sääteleviin dokumentteihin ja sen eräänlaista standardoitumista, mitä ei tällä hetkellä vielä tapahdu: ihmisoikeuskasvatus-normiin sisältyvät käyttäytymisohjeet eivät konkretisoidu tarpeeksi selkeästi organisaatioita koskevassa lainsäädännössä, perustutkintojen opetussuunnitelmissa tai ylipäätään valtiotason ohjauksessa, eikä ihmisoikeuskasvatus täten muodosta omaa erottuvaa kokonaisuuttaan koulutussisällöissä. Ihmisoikeuskeskuksen perustamisen ja keskuksen toteuttaman selvityksen voidaan kuitenkin katsoa vievän institutionalisoitumista eteenpäin: Ihmisoikeuskeskuksen yhtenä tehtävänä on ihmisoikeuskasvatuksen edistäminen, ja selvityksen myötä taas voidaan muodostaa kokonaiskuva ihmisoikeuskasvatuksen kehitystarpeista. Muutoin ihmisoikeuskasvatuksen toteuttaminen on kuitenkin jäänyt valtiotasolla yksittäisten mainintojen asteelle. Valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa ihmisoikeuskasvatusta on toteutettu eriasteisesti ja erilaisista näkökulmista käsin. Täten valtiotason puutteellinen ohjaus on luonut opetusta toteuttaville organisaatioille mahdollisuuden sisällyttää ihmisoikeuksia perustutkintoihinsa muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta hyvin vapaasti.

Vähäisen institutionalisoitumisensa takia ihmisoikeuskasvatus-normia tulkitaan reflektivististen oletusten mukaisesti erilaisten kontekstien pohjalta. Tämän vuoksi ihmisoikeuskasvatuksen kriteerit eivät sisällöltään toteudu täydellisesti, ja normi säilyy varsin abstraktina ja joustavana. Ihmisoikeuksia koskevien arvojen, normien ja mekanismien käsittelyssä korostuu kansallinen lainsäädäntö joko toimialakohtaisista velvoitteista tai yleisistä perusoikeuksista käsin. Ihmisoikeussopimuksista kumpuavaa periaatetta, jonka mukaan ihmisoikeudet jakamattomuudessaan ja universaaliudessaan ovat merkityksellisiä sellaisenaan, käsitellään hyvin vähän verrattuna perusoikeusperiaatteisiin. Kansainväliset ihmisoikeussopimukset taas jäävät aliedustettuun asemaan verrattuna perustuslain toiseen lukuun. Kaikista heikoimmin ihmisoikeuskasvatuksen kansainvälinen puoli ilmenee kuitenkin mekanismien yhteydessä: mekanismien nähtiin lähes aina tarkoittavan pelkästään kansallisia hallinto- ja laillisuusvalvontamenettelyjä.

Valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa tietty kansallinen ja ammattialakohtainen konteksti siis vaikuttaa merkittävästi käsityksiin ihmisoikeuskasvatus-normista. Mahdollinen sisällöllinen ristiriita ihmisoikeuskasvatus-normin ja kansallisten koulutussisältöjen välillä on ratkaistu niin, että viranomaistoimintaan liittyvät velvoitteet määrittävät ihmisoikeuskasvatus-normin tulkintaa sen

sijaan, että normia tarkasteltaisiin tutkimieni YK-asiakirjojen periaatteiden kautta. Siksi ihmisoikeuskasvatuksen nähtiin ensisijaisesti liittyvän kansallisiin perusoikeuksiin ja hyvän hallinnon periaatteisiin. Tämän tulkinnan myötä ihmisoikeuskasvatuksen koettiin sisältyvän opetussisältöjen muodostamaan kokonaisuuteen jo valmiiksi, eikä sen lisäämiselle nähty erityistä tarvetta useimmissa haastatteluissa. Jos valtiotasolla koetaan, ettei ihmisoikeuskasvatukselle ole kiireellistä tarvetta, koska ihmisoikeustilanne on jo nyt hyvä, valtion koulutuslaitoksissa ja korkeakouluissa toistetaan samaa näkemystä opetuksen osalta. Ihmisoikeuskasvatusta pidetään tärkeänä, mutta lisäresursseja sille ei haluta osoittaa, eikä koulutuksen toteuttamiseen ja järjestämiseen suhtauduta kriittisesti.

Ihmisoikeuskasvatus-normin tulkinnallisuus on mahdollista, koska sitä voidaan käytännön toimeenpanon myötä soveltaa useisiin erilaisiin tarkoituksiin. Jo tutkijan näkökulmasta on esimerkiksi hankala arvioida, miten paljon ihmisoikeuksia tulisi korostaa toisaalta niiden yleismaailmallisesta kansainvälisestä näkökulmasta ja toisaalta kansallisesta, eri ammattialoja ja perusoikeuksia koskettavasta lainsäädännöstä käsin. Jos ihmisoikeuskasvatus ymmärretään kapeasti nimenomaan ihmisoikeuksia käsitteleväksi opetukseksi, viranomaisen velvollisuuksia käsittelevät kurssit eivät kuulu ihmisoikeuskasvatukseen. Kuitenkin erityisesti käytännön toimeenpanoa korostava ihmisoikeuskasvatusohjelma tuo esille, että ihmisoikeuskasvatus on liitettävä myös kunkin ammatin vaatimaan osaamiseen, olipa kyse sitten rikostutkinnasta tai vankilaooloista. Tämä korostaa ihmisoikeuskasvatuksen kokonaisvaltaista asettamista osaksi koulutussisältöjä mutta hankaloittaa sen määrittelyä, mikä katsotaan ihmisoikeuskasvatukseksi.

Oman vaikeutensa ihmisoikeuskasvatuksen rajaamiseen tuovat myös suomalaiset perusoikeudet. Kuten aiemmin kerroin, myös perusoikeuksien voidaan katsoa kuuluvan ihmisoikeuksia käsittävään opetukseen – etenkin, kun Suomessa perusoikeuksien sisältämät velvoitteet ja vapaudet menevät eräissä tapauksissa kansainvälisiä ihmisoikeussopimuksia pidemmälle. On kuitenkin pohdittava, missä määrin voidaan puhua ihmisoikeuskasvatuksesta, jos opetuksessa painottuvat pääosin kansalliset perusoikeudet. Aineistoni perusteella perusoikeuksia käsitellään kansainvälisiä ihmisoikeuksia enemmän, ja perusoikeudetkin näyttäytyvät erityisesti velvollisuutena, joka viranomaisten on otettava huomioon. Tällöin ihmisoikeuksien kokonaisvaltainen ja itsenäinen merkitys saattaa unohtua.

Ihmisoikeusmekanismien yhteydessä taas on huomioitava Suomessakin vallitseva menettelytapa, jonka mukaan kansalliset valitustiet on käytävä loppuun, ennen kuin yksilö voi kannella Euroopan ihmisoikeustuomioistuimeen. Tässä tapauksessa ihmisoikeuskasvatuksen näkökulmasta on relevanttia käsitellä kansallisia valitusreittejä, koska niiden läpikäyminen on edellytys

kansainvälisten ihmisoikeusmekanismien toteutumiselle. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, että juuri kansainvälisiä ihmisoikeusmekanismeja koskeva opetus on puutteellista, vaikka niitäkin tulisi käsitellä. Ihmisoikeuskasvatuksen tavoitteet eivät siten täysimääräisesti toteudu.

Ihmisoikeuskasvatuksen ymmärtäminen samanaikaisesti sisällöllisenä periaatteena ja kokonaisvaltaisena ihmisoikeuskulttuurin perustana luo mielestäni myös ristiriitoja sen implementoinnin kannalta. Toisaalta ihmisoikeuskasvatuksen tulisi erottua omana kokonaisuutenaan opetussuunnitelmissa sekä opetussisällöissä, ja toisaalta sitä olisi ajateltava eräänlaisena toimintaperiaatteena, joka ohjaa kaikkia käytäntöjä. Jos ihmisoikeuskasvatusta pidetään pelkästään yhtenä opetettavana aiheena, ihmisoikeuksien sisäistäminen voi jäädä puutteelliseksi eikä voimaantumista tapahdu. Toisaalta jos ihmisoikeuskasvatus käsitetään laajemmin, miten se erotetaan esimerkiksi yleisistä opiskelijoiden hyvinvointiin tähtäävistä toimenpiteistä? Mikä katsotaan tällöin ihmisoikeuskasvatukseen kuuluvaksi ja mikä ei?

Esitänkin tutkimukseni keskeisenä teoreettisena johtopäätöksenä, että behaviorististen ja reflektivististen näkemysten synteessin mukaisesti normin tarkkuus vaikuttaa siihen, miten vahvasti toimijat sitoutuvat normiin – mitä joustavampia normit ovat, sitä heikommin niiden kansainvälisellä tasolla syntyneet regulatiiviset ja konstitutiiviset ominaisuudet säilyttävät alkuperäisen muotonsa kansallisella tasolla. Normiin sosiaalistuminen ei tällöin pysy tarkoitetussa linjassaan vaan siirtyy täysin uudelle raiteelle, kun normia tulkitaan omiin tarkoitukseen soveltuvasti. Pelkästään halu kuulua johonkin yhteisöön ei liberaalin yhteisön hypoteesin vastaisesti riitä selittämään normiin sitoutumista, jos valtio on yhteisön jäsen ja katsoo jo noudattavansa sen normeja. Suomalaisten valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen ymmärrys ihmisoikeuskasvatuksesta opetukseen entuudestaan sisältyvänä normina ei luo tarvetta sen edistämiseksi tai institutionalisoimiselle, vaikka kansainvälisellä tasolla määritelty normin kriteerit eivät toteudukaan. Ihmisoikeuskasvatus-normin määritelmällinen epätarkkuus mahdollistaa sen, että melkein mitä tahansa ihmisoikeuksiin jollakin tavalla liittyvää opetusta on helppo luonnehtia ihmisoikeuskasvatukseksi. Normin tarkkuus, tulkinta ja institutionalisoituminen ovat näin ollen kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista syventyä siihen, mikä selittää valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen keskinäisiä eroja ihmisoikeuskasvatus-normin tulkinnassa. Vaikka perusoikeuspainotteisuus ja virkamiesnäkökulma ovat yhdistäviä tulkinnallisia teemoja, organisaatiot korostavat näitä näkemyksiä eriasteisesti. Jos perus- ja ihmisoikeuksien nähdään Poliisiammattikorkeakoulun, Raja- ja merivartiokoulun sekä Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen opetuksessa ja opetussuunnitelmissa esiintyvän eniten oman itsenäisen merkityksensä vuoksi, Maanpuolustuskorkeakoulussa ja Maasotakoulussa ihmisoikeuskasvatus-

normin tulkintaan vaikuttaa vahvasti sotilaskulttuuri. Upseerien käyttäytymissääntöjen ja ylipäätään Puolustusvoimien oman normiohjauksen nähdään jo itsessään olevan ihmisoikeuskasvatusta. Pelastusopiston ja Tullikoulun opetuksessa ihmisoikeuskasvatusta taas tarkasteltiin selkeimmin hallinnollisista kysymyksistä ja viranomaisen toimivaltuuksista käsin. Näiden eriävyyksien pohjalta voitaisiin esimerkiksi tutkia, miten paljon organisaatiokulttuuri vaikuttaa normin omaksumiseen. Tällaisessa tutkimuksessa tulisi myös huomioida mahdolliset ammatilliseen toimenkuvaan liitetyt erot: onko poliisien, rajavartioiden ja vanginvartijoiden koulutukseen sisällytetty ihmisoikeuksia käsittelevää opetusta eniten siksi, että heidän työssään yksilön oikeuksiin puututaan useammin ja näkyvämmiin kuin esimerkiksi pelastajien ja tulliviranomaisten ammatissa? Sotilaskoulutuksessa taas saatetaan asettaa etusijalle turvallisuuteen liittyvät näkökohdat, jolloin ihmisoikeuksia käsittelevää opetusta ei määritellä prioriteetiksi.

Kaiken kaikkiaan ihmisoikeuskasvatusta koskeva tutkimus on vielä Suomessa aluillaan, mikä on tehnyt työstäni toisaalta mielenkiintoista ja toisaalta haastavaa. Kuten jo metodia käsittelevässä osuudessa totesin, olen joutunut arvioimaan ihmisoikeuskasvatus-normin toteutumista opetussuunnitelmiin perehtymistä lukuun ottamatta merkittävästi haastateltujen näkemysten pohjalta. Se, millaiseksi käsitteeksi haastatellut ihmisoikeuskasvatuksen ymmärsivät, vaikutti myös minun tutkimustuloksiini. Vaikka pyrin informoimaan haastateltuja ihmisoikeuskasvatuksen sisällöstä etukäteen, normin heikko institutionalisoituminen kansallisiin rakenteisiin saattoi johtaa siihen, että kaikille haastatelluille ei täysin hahmottunut, mitä ihmisoikeuskasvatuksella oikeastaan tarkoitetaan. Tämä toisaalta vahvistaa tutkimusoletustani siitä, että normin puutteellinen institutionalisoituminen ja sisäinen epäselvyys lisäävät normin tulkintaa.

Vähäisen tutkimustiedon ja tämän tutkimuksen asettamien rajoitteiden vuoksi ei ollut mahdollista myöskään syventyä tarkastelemaan, luovatko valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen opetustavat ja -sisällöt ihmisoikeuskulttuuria. Siksi tutkin pelkästään sitä, millaisia edellytyksiä ihmisoikeuskulttuurin luomiselle on. Näkemykseni mukaan opiskelijoiden asenteisiin vaikuttaminen ja ihmisoikeuksia kunnioittavan oppimisympäristön luominen ovat hyviä käytäntöjä, jotka voivat synnyttää kokonaisvaltaisia ja ihmisoikeusmyönteisiä ajattelutapoja. Toisaalta ihmisoikeuskasvatuksen tarkastelu kansallisesta viranomaisperspektiivistä käsin ei välttämättä edistä ihmisoikeuskulttuuria. Kulttuuri ilmentää jotakin yhteistä, kun taas ihmisoikeuksien huomioiminen kunkin toimialan näkökulmasta tekee ihmisoikeuskasvatuksesta hajanaisen käsitteen, jonka pohjalta on vaikea muodostaa holistista ymmärrystä ihmisoikeuksista.

Aiheeltaan jopa eräänlaiseksi pioneeritutkimukseksi luokiteltavassa työssäni tutkijan tekemät valinnat ja rajaukset korostuvat varsin paljon. Painotan, että ihmisoikeuskasvatus voidaan ymmärtää

monin tavoin, minkä vuoksi toisen tutkijan toteuttamana tämäkin pro gradu -työ olisi saattanut tuottaa erilaisia tutkimustuloksia. Tästä huolimatta uskon, että tutkimukseni kuvaa YK:n määrittelemien kriteerien toteutumista, koska olen tulkinut haastateltujen vastauksia kyseisten kriteerien pohjalta. Siten olen myös voinut osoittaa, etteivät YK:n asettamat tavoitteet ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoimiseksi ole vielä toteutuneet. Kriteerit ovat mielestäni yhä melko epäselvät, joten selkeämpien linjausten muotoilu YK:ssa voisi auttaa normin tarkoituksen toteutumista valtioiden tasolla.

Nähtäväksi jääkin, vahvistuuko ihmisoikeuskasvatus-normi Suomen tasolla tulevaisuudessa ja millä tavoin se näkyy esimerkiksi valtion koulutuslaitosten ja korkeakoulujen opetussisällöissä. Edellytyksiä vahvistumiselle ainakin on: tämä tutkimuskin on osaltaan edistänyt ihmisoikeuskasvatus-normin toteutumista, sillä tutkimuksen yhteydessä tekemäni selvitys on osa Ihmisoikeuskeskuksen laajempaa päämäärää, joka tähtää kansallisen ihmisoikeuskasvatusta koskevan toimintaohjelman tuottamiseen YK:n tavoitteiden mukaisesti. Toimintaohjelman myötä on mahdollisuus sitoa valtio, ministeriöt ja opetusta toteuttavat organisaatiot paremmin ihmisoikeuskasvatuksen aktiiviseen edistämiseen.

Tehtävää kuitenkin vielä riittää. Ihmisoikeustoimijoiden esittämälle kansalliselle koordinaatiokeskukselle olisi tarvetta, sillä nyt ei ole olemassa kokonaisvaltaista näkemystä siitä, miten lainkäyttöviranomaisten, sotilaiden, pelastajien ja vanginvartijoiden koulutukseen sisällytetään ihmisoikeuskasvatusta. Koska lainsäädäntö antaa valtion koulutuslaitoksille ja korkeakouluille melko vapaat kädet koulutussisältöjen määrittelemiseen, tulisi valtion asettaa lainsäädännön ja keskushallinto- ja toimeenpanoviranomaistensa kautta opetuksen yleiset suuntaviivat siten, että myös ihmisoikeuskasvatus huomioidaan. Myös Ihmisoikeuskeskus voi osaltaan auttaa ihmisoikeuskasvatuksen koordinoinnissa.

Koulutuksen sisällön osalta ihmisoikeuskasvatus-normin institutionalisoituminen vaatisi normin selkeämpää kirjaamista opetussuunnitelmiin sekä kansainvälisten ihmisoikeusperiaatteiden ja -mekanismien painottamista nykyistä enemmän. Ihmisoikeuskasvatuksen ei tulisi riippua opettajasta, ministeriöstä tai ammattialakohtaisesta suhtautumisesta ihmisoikeuksiin, vaan sen merkitys ja arvo ihmisoikeusmyönteisen ajattelun vahvistajana pitäisi huomioida sellaisenaan. Vasta tällöin voidaan puhua ihmisoikeuskasvatus-normin sisäistämisestä ja ihmisoikeuskulttuurin syntymisestä.

LIITTEET

Haastattelukysymykset jaoteltuna teemoittain

Ihmisoikeuskasvatukseen kuuluvat arvot, normit ja mekanismit

- Millaista ihmisoikeuksia koskeva opetus on – saavatko opiskelijat tietoa:
 - a) arvoista eli siitä, mitä ihmisarvon loukkaamattomuus ja yhdenvertaisuus tarkoittavat ja miten he voivat kunnioittaa noita arvoja ammatissaan?
 - b) normeista eli Yhdistyneiden kansakuntien (YK) yleismaailmallisesta ihmisoikeusjulistuksesta sekä muista perus- ja ihmisoikeuksia käsittelevistä kansallisista ja kansainvälisistä sopimuksista? Jos opetusta on, painotetaanko joitakin tiettyjä oikeuksia ja sopimuksia?
 - c) mekanismeista eli siitä, miten yksilöt voivat turvata ja edistää omia oikeuksiaan sekä miten valtion tulee suojata yksilön oikeuksia?

Ihmisoikeuksia kunnioittava opetus

- Syrjimättömyyden periaatteen mukaisesti, otetaanko opiskelijoiden erilaiset lähtökohdat opetuksessa ja koulutuslaitoksen toimintaympäristössä huomioon? Painotetaanko jonkin ryhmän tarpeita erityisesti?
- Onko olemassa joitakin tiettyjä toimenpiteitä, joiden avulla pyritte edistämään ihmisoikeuksia (esim. yhdenvertaisuus) koko kouluyhteisönne keskuudessa?

Voimaannuttaminen ja tulevaisuus

- Toteuttaako ihmisoikeuskasvatus mielestänne tarkoitustaan, eli voidaanko sen avulla lisätä tietoisuutta sekä omista että muiden perus- ja ihmisoikeuksista? Näettekö ihmisoikeuskasvatuksen toteuttamiselle esteitä?
- Aiotaanko tulevaisuudessa ihmisoikeuskasvatuksen osuutta lisätä opetussuunnitelmissa? Onko esimerkiksi olemassa kehittämissuunnitelmia tai muita kirjattuja tavoitteita ihmisoikeuskasvatuksen lisäämisestä ja kehittämisestä?

Valtion rooli

- Millaisena näette valtion roolin ihmisoikeuskasvatuksessa? Onko esimerkiksi ministeriöiden taholta tullut ohjeistusta ihmisoikeuskasvatuksen sisällyttämisestä opetussuunnitelmiin?

Analyysistä pois jäänyt kategoria: Opetuksen käytännöt

- Järjestetäänkö koulutuslaitoksessanne ihmisoikeuskasvatusta koskevia kursseja, luentoja, täydennyskoulutusta, seminaareja ja/tai tapahtumia?
- Painottuuko ihmisoikeuskasvatus teoriaopintoihin vai toteutetaanko ihmisoikeuskasvatusta esimerkiksi myös työharjoittelujaksojen tai muun käytännön opetuksen aikana?
- Millaisia oppimismenetelmiä (esimerkiksi kontaktiopetus, ryhmätyöt, itseopiskelu, sähköisten oppimisalustojen käyttö) ja oppimateriaaleja ihmisoikeuskasvatuksen yhteydessä käytetään?
- Kuka koulutuslaitoksessanne opettaa ihmisoikeuskasvatusta? Saavatko opettajat ihmisoikeuksia koskevaa koulutusta?

LÄHTEET

Primääriaineisto

Haastattelut ja sähköpostikeskustelut

Kyrönviita, Mika (2012). Ylikomisario, Poliisiammattikorkeakoulun perustutkintokoulutus ja kenttätoiminta. Sähköpostikeskustelu 14.12.2012.

MPKK 18.1.2013. Inka Venho, koulutussuunnittelija & Kari Takamaa, johtava sotilaslakimies (kirjalliset vastaukset). Haastattelu Maanpuolustuskorkeakoulussa.

MSK 24.1.2013. Janne Mäkitalo, koulutuspäällikkö & Jukka-Pekka Pöllänen, johtamisen pääopettaja & Meeri Kukkola, sosiaalikuraattori & Tomi Pekurinen, taktiikan pääopettaja. Haastattelu Maasotakoululla.

Niskanen, Heli (2013). Koulutussuunnittelija, Rikosseuraamusalan koulutuskeskus. Sähköpostikeskustelu 6.5.2013.

Paalanen, Riitta (2013). Koulutuspäällikkö, Tullikoulu. Sähköpostikeskustelu 7.5.2013.

Parviainen, Mervi (2013). Rehtori, Pelastusopisto. Sähköpostikeskustelu 4.3.2013.

PeO 18.2.2013. Mari Lyyra, hallinnon yliopettaja. Puhelinhaastattelu Pelastusopistossa.

Polamk 5.12.2012. Eero Salo, koulutuspäällikkö. Haastattelu Poliisiammattikorkeakoululla.

Pöllänen, Jukka-Pekka (2013). Johtamisen pääopettaja, Maasotakoulu. Sähköpostikeskustelu 13.5.2013.

Ritala, Marjo (2013). Opiskelijapalveluiden hallintosihteeri, Poliisiammattikorkeakoulu. Sähköpostikeskustelu 31.1.2013.

RMVK 16.1.2013. Esa Korpi, oikeusopin opettaja. Haastattelu Raja- ja merivartiokoululla.

RSKK 8.1.2013, Heli Niskanen, koulutussuunnittelija & Raija Järvenpää, koulutuspäällikkö. Haastattelu Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksessa.

Salo, Eero (2013). Koulutuspäällikkö, Poliisiammattikorkeakoulu. Sähköpostikeskustelu 31.1.2013.

TK 15.1.2013. Kirsi Azaize, opettaja & Riitta Paalanen, koulutuspäällikkö. Haastattelu Tullikoulussa.

Lainsäädäntö

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (1998) muutoksineen. L 21.8.1998/631.

Laki Maanpuolustuskorkeakoulusta (2008) muutoksineen. L 30.12.2008/1121.

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (1986) muutoksineen. L 8.8.1986/609.

Laki Pelastusopistosta (2006) muutoksineen. L 21.7.2006/607.

Laki poliisikoulutuksesta (2005) muutoksineen. L 4.2.2005/68.

Laki Rajavartiolaitoksen hallinnosta (2005) muutoksineen. L 15.7.2005/577.

Laki Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksesta (2006) muutoksineen. L 22.12.2006/1316.

Valtioneuvoston asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (1998) muutoksineen. VNA 6.11.1998/812.

Valtioneuvoston asetus Rajavartiolaitoksesta (2005) muutoksineen. VNA 25.8.2005.

Valtioneuvoston asetus Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksesta (2006) muutoksineen. VNA 29.12.2006/1448.

Yhdenvertaisuuslaki (2004) muutoksineen. L 20.1.2004/21.

Opetussuunnitelmat ja niiden laatimista koskevat asiakirjat

Maanpuolustuskorkeakoulun opintoasiainosasto (2012a), *Opinto-opas 2012: Sotatieteiden kandidaatin tutkinto, 99./82.kadettikurssi*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Maanpuolustuskorkeakoulun opintoasiainosasto (2012b), *Opinto-opas 2012: Sotatieteiden maisterin tutkinto, SM3-kurssi, SMSIV, SMOHJ12-kurssi*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.

Maasotakoulu (2012), 97. *Kadettikurssin sotatieteiden kandidaatin tutkinnon jääkäri-, kranaatinheitin- ja tiedusteluopintosuunnan sotilasammattillisten opintojen pedagogiset käsikirjoitukset 2012–2013*. Lappeenranta: Maasotakoulu.

Pelastusopisto (2012), *Pelastajan koulutusohjelma. Pelastajatutkinto. Opetussuunnitelma 90 op pe 82–85*. Kuopio: Pelastusopisto.

Poliisiammattikorkeakoulu (2012a), *Poliisin perustutkinto: opinto-opas 2012–2013*. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.

Poliisiammattikorkeakoulu (2012b), *Polamkin perustutkintokoulutuksen prosessikortti*. Moniste. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.

Puolustusvoimien pääesikunnan henkilöstöosasto (2011), *Maanpuolustuskorkeakoulun johtosääntö*. Määräys HH208/ 25.02.2011. Helsinki: Puolustusvoimat.

Raja- ja merivartiokoulu (2010a), *Rajavartijan peruskurssin opetussuunnitelma 2010. Liite 3, opintojen yksityiskohtaiset tavoitteet*. Moniste. Espoo: Raja- ja merivartiokoulu.

Raja- ja merivartiokoulu (2010b), *Sotatieteiden kandidaatin tutkinnon opetussuunnitelma, oikeusopin opinnot*. Moniste. Espoo: Raja- ja merivartiokoulu.

Raja- ja merivartiokoulu (2011), *Raja- ja merivartiokoulun opetussuunnitelmaprosessi*. Moniste. Helsinki: Rajavartiolaitos.

Rikosseuraamusalan koulutuskeskus (2012), *Vankeinhoidon perustutkinto. Opetussuunnitelma 2013–2014*. Vantaa: Rikosseuraamusalan koulutuskeskus.

Tullin koulutus (2012), *Tullialan peruskoulutuksen, TPK:n, opetussuunnitelma (62 op). Versio 1.0*. Helsinki: Tulli. Vain Tullin sisäiseen käyttöön.

Tullin koulutus (2013), *Tullialan ammattitutkinto – tullipalvelujen osaamisala. Tutkintoon valmistavan koulutuksen opetussuunnitelma. Versio 1.0*. Helsinki: Tulli. Vain Tullin sisäiseen käyttöön.

YK:n asiakirjat

UNGA (2010a), *Draft Plan of Action for the Second Phase (2010–2014) of the World Programme for Human Rights Education*. A/HRC/15/28. New York: United Nations.

UNGA (2012a), *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. Resolution adopted by the General Assembly. A/RES/66/137. New York: United Nations.

Sekundääriaineisto

Alasuutari, Pertti (1999), *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Alhargan, Raed A. (2012), *The Impact of the UN Human Rights System and Human Rights INGOs on the Saudi Government with Special Reference to the Spiral Model*. International Journal of Human Rights 16 (4), 598–623.

- Bernard, H. Russell & Gery W. Ryan (2010), *Analyzing Qualitative Data. Systematic Approaches*. California: SAGE Publications, Inc.
- Buzan, Barry (2004), *From International to World Society? English School Theory and the Social Structure of Globalisation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cardenas, Sonja (2005), *Constructing Rights? Human Rights Education and the State*. International Political Science Review 26 (4), 363–379.
- Cass, Loren R. (2006), *The Failures of American and European Climate Policy. International Norms, Domestic Politics, and Unachievable Commitments*. Albany: State University of New York Press.
- CAT (2011), *Consideration of Reports Submitted by State Parties Under Article 19 of the Convention. Concluding Observations of the Committee against Torture*. CAT/C/FIN/CO/5-6. New York: United Nations.
- Chayes, Abram & Antonia Handler Chayes (1993), *On Compliance*. International Organization 47 (2), 175–205.
- Conley, Marshall Wm. & Judy Ettinger (1998), *From Montreal to Beijing: Integrating Action Plans with a Viable Human Rights Education for the Democratic Citizen*. Teoksessa Spiliopoulou Åkermark (toim.), *Human Rights Education: Achievements and Challenges*, 31–45. Turku: Institute for Human Rights & Finnish National Commission for UNESCO & UNESCO.
- Cortell, Andrew P. & James W. Davis Jr. (2000), *Understanding the Domestic Impact of International Norms: A Research Agenda*. International Studies Review 2 (1), 65–87.
- Durban Review Conference (2009), *Outcome document of the Durban Review Conference*. Geneva 20th–24th April 2009. New York: United Nations.
- Dyer, Hugh C. (1997), *Moral Order/World Order*. London: Macmillan Press LTD.
- ECHR (2010), *European Convention on Human Rights as Amended by Protocols Nos. 11 and 14, Supplemented by Protocols Nos. 1, 4, 6, 7, 12 and 13*. Strasbourg: European Court of Human Rights and Council of Europe.
- ECOSOC 2004, *United Nations Decade for Human Rights Education (1995–2004): Report on Achievements and Shortcomings of the Decade and Future United Nations Activities in this Area*. Report of the High Commissioner. E/CN.4/2004/93. New York: United Nations.

Eide, Asbjørn (1998), *Multicultural Education and Group Accommodation in the Light of Minority Rights*. Teoksessa Spiliopoulou Åkermark (toim.), *Human Rights Education: Achievements and Challenges*, 53–63. Turku: Institute for Human Rights & Finnish National Commission for UNESCO & UNESCO.

Esitutkintalaki (1987) muutoksineen. L 30.4.1987/449.

Eskola, Jari & Jaana Vastamäki (2010), *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa Aaltola, Juhani & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 26–44. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, Jari & Juha Suoranta (1998), *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, Jari (2010), *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa Aaltola, Juhani & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 179–203. Jyväskylä: PS-kustannus.

Finnemore, Martha & Kathryn Sikkink (1998), *International Norm Dynamics and Political Change*. *International Organization* 52 (4), 887–917.

Finnemore, Martha (1996a), *Constructing Norms of Humanitarian Intervention*. Teoksessa Katzenstein, Peter J. (toim.), *The Culture of National Security. Norms and Identity in World Politics*, 153–185. New York: Columbia University Press.

Finnemore, Martha (1996b), *Norms, Culture, and World Politics: Insights from Sociology's Institutionalism*. *International Organization* 50 (2), 325–347.

Flockhart, Trine (2006), *Complex Socialization: A Framework for the Study of State Socialization*. *European Journal of International Relations* 12 (1), 89–118.

Florini, Ann (1996), *The Evolution of International Norms*. *International Studies Quarterly* 40 (3), 363–389.

Flowers, Nancy (2004), *How to Define Human Rights Education? A Complex Answer to a Simple Question*. Teoksessa Viola B. Georgi & Michael Seberich (toim.), *International Perspectives in Human Rights Education*, 105–127. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.

Hakapää, Kari (2010), *Uusi kansainvälinen oikeus*. Helsinki: Talentum.

Hallberg, Pekka (2011), *Perusoikeusjärjestelmä*. Teoksessa Hallberg, Pekka & Heikki Karapuu & Tuomas Ojanen & Martin Scheinin & Kaarlo Tuori & Veli-Pekka Viljanen (toim.), *Perusoikeudet*, 29–59. Helsinki: WSOY Pro.

Hirsjärvi, Sirkka & Helena Hurme (1985), *Teemahaastattelu*. Helsinki: Kyriiri Oy.

ICRC (2002), *International Humanitarian Law: Answers to your Questions*. ICRC publication. Geneva: International Committee of the Red Cross.

Ihmisoikeuskeskuksen internet-sivut. Saatavissa:

<http://www.oikeusasiamies.fi/Resource.phx/ea/iok/yleista.htx>, viitattu 17.7.2013.

Ihmisoikeuskeskus (2012), *Selvitys ihmisoikeuskasvatuksen ja -koulutuksen toteutumisesta suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*. Hankkeen esittely. Moniste. Helsinki: Ihmisoikeuskeskus.

Ihmisoikeusliitto (2011), *Ihmisoikeusliiton lausunto kansalliseen ihmisoikeustoimintaohjelmaan*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto.

Ihmisoikeustoimijoiden paneeli (2012a), *Kansallinen ihmisoikeustoimintaohjelma. Ihmisoikeustoimijoiden paneelin kannanotto ohjelman valmisteluun 31.1.2012*. Helsinki: Ihmisoikeustoimijoiden paneeli.

Ihmisoikeustoimijoiden paneeli (2012b), *Loppulausunto kansalliseen ihmisoikeustoimintaohjelmaan*. Helsinki: Ihmisoikeustoimijoiden paneeli.

Jepperson, Ronald L. & Alexander Wendt & Peter J. Katzenstein (1996), *Norms Identity, and Culture in National Security*. Teoksessa Katzenstein, Peter J. (toim.), *The Culture of National Security. Norms and Identity in World Politics*, 34–75. New York: Columbia University Press.

Kansallisen ihmisoikeustoimintaohjelman valmistelutyöryhmä (2012), *Kansallinen perus- ja ihmisoikeustoimintaohjelma 2012–2013*. Oikeusministeriön selvityksiä ja ohjeita 18/2012. Helsinki: Oikeusministeriö.

Katzenstein, Peter J. (1996), *Introduction: Alternative Perspectives on National Security*. Teoksessa Katzenstein, Peter J. (toim.), *The Culture of National Security. Norms and Identity in World Politics*, 1–32. New York: Columbia University Press.

Keck, Margaret E. & Kathryn Sikkink (1998), *Activists Beyond Borders. Advocacy Networks in International Politics*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Kiviniemi, Kari (2010), *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Aaltola, Juhani & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, 70–85. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kowert, Paul & Jeffrey Legro (1996), *Norms, Identity and Their Limits: A Theoretical Reprise*. Teoksessa Katzenstein, Peter J. (toim.), *The Culture of National Security. Norms and Identity in World Politics*, 451–497. New York: Columbia University Press.

Kratochwil, Friedrich V. (1989), *Rules, Norms and Decisions. On the Conditions of Practical and Legal Reasoning in International Relations and Domestic Affairs*. Cambridge: Cambridge University Press.

Krook, Mona Lena & Jacqui True (2012), *Rethinking the Life Cycles of International Norms: The United Nations and the Global Promotion of Gender Equality*. *European Journal of International Relations* 18 (1), 103–127.

Laki poliisin hallinnosta (1992) muutoksineen. L 14.2.1992/110.

Laki poliisin tehtävien suorittamisesta Puolustusvoimissa (1995) muutoksineen. L 3.11.1995/1251.

Laki Puolustusvoimista (2007) muutoksineen. L 11.5.2007/551.

Legro, Jeffrey W. (1997), *Which Norms Matter? Revisiting the “Failure” of Internationalism*. Teoksessa Simmons Beth A. & Richard H. Steinberg (toim., 2006), *International Law and International Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maanpuolustuskorkeakoulun hakutilastot (2012). Saatavissa: www.upseeriksi.fi, viitattu 11.3.2013.

Maasotakoulun internet-sivut. Saatavissa:

<http://www.puolustusvoimat.fi/fi/Maavoimat/Etusivu/?urile=wcm%3Apath%3A/su%20puolustusvoimat.fi/Puolustusvoimat.fi/Maavoimat/Etusivu>, viitattu 15.5.2013.

Matilainen, Mia (2011), *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa – outoa ja itsestään selvää*. Helsinki: Yliopistopaino.

Mihr, Anja & Concepción Naval & Murray Print & Carolina Ugarte (2008), *Moral and Human Rights Education: The Contribution of the United Nations*. *Journal of Moral Education* 37 (1), 115–132.

Mihr, Anja & Hans Peter Schmitz (2007), *Human Rights Education (HRE) and Transnational Activism*. Human Rights Quarterly 29 (4), 973–993.

Mihr, Anja (2004), *Human Rights Education: Methods, Institutions, Culture and Evaluation*. Discussion papers (vol. 4). Magdeburg: University of Magdeburg. Saatavissa: www.humanrightsresearch.de, viitattu 22.5.2013.

Mihr, Anja (2009), *Global Human Rights Awareness, Education and Democratization*. Journal of Human Rights 8 (2), 177–189.

Metsämuuronen, Jari (2006), *Laadullisen tutkimuksen käsitteitä*. Teoksessa Metsämuuronen, Jari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, 83–89. Helsinki: International Methelp Ky.

North-South Centre of the Council of Europe (2002), *Global Education in Europe to 2015. Strategy, Policies, and Perspectives*. Maastricht Declaration on Global Education, liite 1. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress 15th–17th November 2002, Maastricht. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.

OECD (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

OHCHR (2003), *Summary of National Initiatives Undertaken within the Decade for Human Rights Education (1995–2004)*. Saatavissa:

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Initiatives.aspx>, viitattu 16.7.2013.

OHCHR (2009), *Response by the Government of Finland to the Questionnaire by the Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) Concerning Human Rights Education and Learning*. Saatavissa YK:n ihmisoikeusneuvoston neuvoa-antavan komitean extranet-sivustolta: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/AdvisoryCommittee/Pages/ACRegistration.aspx>, viitattu 17.7.2013.

OHCHR (2010), *Evaluation of the Implementation of the first phase (2005–2009) by the United Nations Inter-Agency Coordinating Committee for Human Rights Education in the School System (UNIACC)*. Saatavissa:

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/FirstPhase/Pages/EvaluationWPHRE.aspx>, viitattu 17.7.2013.

OHCHR (2012), *Second phase (2010–2014) of the World Programme for Human Rights Education. National Initiatives*. Saatavissa:

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/SecondPhase/Pages/NationalInitiatives.aspx>, viitattu 17.7.2013.

OHCHR:n internet-sivut. *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. Saatavissa: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin>, viitattu 26.7.2013.

Oikeusministeriön internet-sivut. Saatavissa: <http://oikeusministerio.fi>, viitattu 15.5.2013.

Ojanen, Tuomas & Martin Scheinin (2011), *Kansainväliset ihmisoikeussopimukset ja Suomen perusoikeusjärjestelmä*. Teoksessa Hallberg, Pekka & Heikki Karapuu & Tuomas Ojanen & Martin Scheinin & Kaarlo Tuori & Veli-Pekka Viljanen (toim.), *Perusoikeudet*, 171–195. Helsinki: WSOY Pro.

Pakkokeinolaki (1987) muutoksineen. L 30.4.1987/450.

Palmujoki, Eero (2008), *Kansainvälisten suhteiden normien rajat*. Kosmopolis 38 (2), 30–44.

Pelastuslaki (2011) muutoksineen. L29.4.2011/379.

Pelastusopiston internet-sivut. Saatavissa: <http://www.pelastusopisto.fi> , viitattu 15.5.2013.

Perusopetuslaki (1998) muutoksineen. L 21.8.1998/628.

Poliisiammattikorkeakoulun internet-sivut. Saatavissa: <http://www.poliisiammattikorkeakoulu.fi>, viitattu 15.5.2013.

Poliisin ylijohdo (2008), *Puheenvuoroja poliisin ammattietiikasta*. Poliisin ylijohdon julkaisut 3/2008. Saatavissa:

<http://www.poliisi.fi/intermin/biblio.nsf/vwByseriesPol/F44FC1BF5A55D209C22573E80041BE85> , viitattu 25.4.2013.

Puetter, Uwe & Antje Wiener (2009), *The Quality of Norms is What Actors Make of It. Critical Constructivist Research on Norms*. Journal of International Law and International Relations 5 (1), 1–16.

Puolustusministeriön internet-sivut. Saatavissa: <http://www.defmin.fi>, viitattu 15.5.2013.

Raja- ja merivartiokoulun internet-sivut. Saatavissa: <http://www.raja.fi/rmvk>, viitattu 15.5.2013.

Rikoslaki (1889) muutoksineen. L 19.12.1889/39.

Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen internet-sivut. Saatavissa: <http://www.rskk.fi/fi>, viitattu 15.5.2013.

Rikosseuraamusalan koulutuskeskus (2007), *Euroopan neuvoston vankilasäännöt*. Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen oppikirja 2/2007. Helsinki ja Vantaa: Rikosseuraamusvirasto ja Rikosseuraamusalan koulutuskeskus.

Rikosseuraamuslaitos (2011), *Rikosseuraamuslaitoksen strategia 2011–2020*. Helsinki: Rikosseuraamuslaitos.

Risse, Thomas & Kathryn Sikkink (1999), *The Socialization of International Human Rights Norms into Domestic Practices: Introduction*. Teoksessa Risse, Thomas & Stephen C. Ropp & Kathryn Sikkink (toim.), *The Power of Human Rights and Domestic Change*, 1–38. Cambridge: Cambridge University Press.

Risse, Thomas & Stephen C. Ropp (1999), *International Human Rights Norms and Domestic Change: Conclusions*. Teoksessa Risse, Thomas & Stephen C. Ropp & Kathryn Sikkink (toim.), *The Power of Human Rights and Domestic Change*, 234–278. Cambridge: Cambridge University Press.

Risse-Kappen, Thomas (1996), *Collective Identity in a Democratic Community: The Case of NATO*. Teoksessa Katzenstein, Peter J. (toim.), *The Culture of National Security. Norms and Identity in World Politics*, 357–399. New York: Columbia University Press.

Romanow, Jacqueline Teresa (2011), *To the Global Village and Back: International Indigenous Rights and Domestic Change in Nicaragua and Ecuador*. Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences 71 (12), 4558.

Ropp, Stephen C. & Kathryn Sikkink (1999), *International Norms and Domestic Politics in Chile and Guatemala*. Teoksessa Risse, Thomas & Stephen C. Ropp & Kathryn Sikkink (toim.), *The Power of Human Rights and Domestic Change*, 172–204. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosemann, Nils (2004), *The UN Decade for Human Rights Education and Its Implementation in Germany*. Julkaisussa Georgi, Viola B. & Michael Seberich (toim.), *International Perspectives in Human Rights Education*, 78–102. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.

Sandholtz, Wayne (2008), *Dynamics of International Norm Change: Rules against Wartime Plunder*. European Journal of International Relations 14 (1), 101–131.

Sarajärvi, Anneli & Jouni Tuomi (2002), *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Savolainen, Kaisa (2010), *Education as a Means to World Peace. The Case of the 1974 UNESCO Recommendation*. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä.

Schimmelfennig, Frank (2000), *International Socialization in the New Europe: Rational Action in an Institutional Environment*. European Journal of International Relations 6 (1), 109–139.

Schmitz, Hans Peter & Kathryn Sikkink (2002), *International Human Rights*. Teoksessa Carlsnaes, Walter & Thomas Risse & Beth A. Simmons (toim.), *Handbook of International Relations*, 517–537. London: Sage Publications.

Schroeder, Miriam (2008), *The Construction of China's Climate Politics: Transnational NGOs and the Spiral Model of International Relations*. Cambridge Review of International Affairs 21 (4), 505–525.

Schwaszcza, Christine (2010), *The Concept of Rights in Contemporary Human Rights Discourse*. Ratio Juris 23 (3), 333–364.

Sebaly, Kim (1987), *Education about Human Rights: Teacher Preparation*. Teoksessa Bernstein Tarrow, Norma (toim.), *Human Rights and Education*, 207–221. Oxford: Pergamon Press.

Security Council (2000), *Resolution 1325 Adopted by the Security Council*. S/RES/1325. New York: United Nations.

Shafer, Susanne M. (1987), *Human Rights Education in Schools*. Teoksessa Bernstein Tarrow, Norma (toim.), *Human Rights and Education*, 191–205. Oxford: Pergamon Press.

Shannon, Vaughn P. (2000), *Norms Are What States Make of Them: The Political Psychology of Norm Violation*. International Studies Quarterly 44 (2), 293–316.

Sisäasiainministeriön internet-sivut. Saatavissa: <http://www.intermin.fi/fi/ministerio/organisaatio>, viitattu 15.5.2013.

Spiliopoulou Åkermark, Sia (1998), *Human Rights Education: The Way Ahead*. Teoksessa Spiliopoulou Åkermark (toim.), *Human Rights Education: Achievements and Challenges*, 3–9. Turku: Institute for Human Rights & Finnish National Commission for UNESCO & UNESCO.

Stobart, Maitland (1987), *Prologue*. Teoksessa Bernstein Tarrow, Norma (toim.), *Human Rights and Education*, ix–xi. Oxford: Pergamon Press.

Symonides, Janusz (1998), *The State Duty to Promote Human Rights Education*. Teoksessa Spiliopoulou Åkermark, Sia (toim.), *Human Rights Education: Achievements and Challenges*, 11–30. Turku: Institute for Human Rights & Finnish National Commission for UNESCO & UNESCO.

Toivanen, Reetta (2007), *Education on Human Rights – a Method for Inducing Global Critical Thinking*. Julkaisussa Kaivola, Taina & Monica Melén-Paaso (toim.), *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives*. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 13. Helsinki: Opetusministeriö.

Torney-Purta Judith (1987), *Human Rights and Education Viewed in a Comparative Framework: Synthesis and Conclusions*. Teoksessa Bernstein Tarrow, Norma (toim.), *Human Rights and Education*, 223–233. Oxford: Pergamon Press.

Tullikoulun internet-sivut. Saatavissa: <http://www.tulli.fi/fi/index.jsp>, viitattu 15.5.2013.

Tullin työjärjestys (2013). Suomen säädöskokoelma 57/2013.

Ulkoasiainministeriö (2013), *Suomen ulkoasiainhallinnon ihmisoikeusstrategia*. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.

UNESCO (1987), *Report by the Director-General on the Proceedings of the International Congress on Human Rights Teaching, Information and Documentation*. 24 C/91. United Nations: New York.

UNGA (1948), *Universal Declaration of Human Rights*. General Assembly resolution 217 A (III). New York: United Nations.

UNGA (1965), *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination*. General Assembly resolution 2106 (XX). New York: United Nations.

UNGA (1966), *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. General Assembly resolution 2200A (XXI). New York: United Nations.

UNGA (1979), *Code of Conduct for Law Enforcement Officials*. General Assembly resolution 34/169. New York: United Nations.

UNGA (1996), *Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the Implementation of the Plan of Action for the United Nations Decade for Human Rights Education*. A/51/506/Add.1. New York: United Nations.

UNGA (2000), *Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the Mid-Term Global Evaluation of the Progress Made Towards the Achievement of the Objectives of the United Nations Decade for Human Rights Education (1995–2004)*. A/55/360. New York: United Nations.

UNGA (2005a), *World Programme for Human Rights Education*. Resolution adopted by the General Assembly. A/RES/59/113B. New York: United Nations.

UNGA (2005b), *Revised Draft Plan of Action for the First Phase (2005–2007) of the World Programme for Human Rights Education*. A/59/525/Rev.1. New York: United Nations.

UNGA (2010b), *Final Evaluation of the Implementation of the First Phase of the World Programme for Human Rights Education*. A/65/322. New York: United Nations.

UNGA (2012b), *Progress Report on the Implementation of the World Programme for Human Rights Education*. Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights. A/HRC/21/20. New York: United Nations.

Valtiolle.fi -sivusto. Valtiovarainministeriö ja Valtiokonttori. Saatavissa: http://www.valtiolle.fi/valtiolle/fi/01_tyoskentely_valtiolla/04_Kehittyminen_ja_kehittaminen/index.jsp, viitattu 21.4.2013.

Valtioneuvoston asetus Puolustusvoimista (2007) muutoksineen. VNA 20.12.2007/1319.

Valtiovarainministeriön internet-sivut. Saatavissa:

http://www.vm.fi/vm/fi/02_ministerio/03_hallinnonala/index.jsp, viitattu 15.5.2013.

Vankeuslaki (2005) muutoksineen. L 23.9.2005/767.

Wendt, Alexander (1999), *Social Theory of International Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiener, Antje (2004), *Contested Compliance: Interventions on the Normative Structure of World Politics*. European Journal of International Relations 10 (2), 189–234.

Wiener, Antje (2008), *The Invisible Constitution of Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiener, Antje (2009), *Enacting Meaning-In-Use: Qualitative Research on Norms and International Relations*. Review of International Studies 35(1), 175–193.